

Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense
Département de sciences du langage
Laboratoire Modyco – UMR 7114

Français parlés et français enseignés
Analyses linguistiques et didactiques de français de natifs,
de non-natifs et d'enseignants

Juliette DELAHAIE

6 décembre 2008

THESE de DOCTORAT

sous la direction de

Mme le Professeur **Danièle FLAMENT**,

Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense

JURY

Mme Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT, Professeur, Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, Directrice de Thèse

Mme Hanne Leth ANDERSEN, Professeur, Université d'Arhus

M. Jean-Claude ANSCOMBRE, Directeur de recherches CNRS

Mme Claire BLANCHE-BENVENISTE, Professeur émérite, Université Aix-Marseille

Mme Françoise GADET, Professeur, Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense

M. Ludo MELIS, Professeur, Université de Louvain-Leuven

Sommaire

Introduction	7
Conventions de transcription	13
Première partie. Le français parlé : regards croisés de la linguistique à la didactique	14
<i>I. Les corpus de français parlé en linguistique et en didactique</i>	15
I.1. Les réticences pour les corpus : un motif idéologique et technique	15
I.1.1. La difficile émergence des corpus de français : une raison idéologique	15
I.1.2. Les difficultés techniques propres au recueil de données orales ..	17
I.2. Les corpus de français parlé	19
I.2.1. Les précurseurs en matière de corpus de français parlé : les ethnologues	19
I.2.2. Les premiers grands corpus de français parlé... en didactique ..	20
I.2.3. Les corpus de français parlé en linguistique française : un développement récent	22
I.2.4. <i>Lancom</i> : un corpus à la croisée des chemins, entre linguistique et didactique	23
<i>II. Problématiques du français parlé en linguistique</i>	33
II.1. Y a-t-il une grammaire du français parlé ?.....	33
II.1.1. Des relations étroites entre grammaire et écrit	33
II.1.2. Détruire le mythe d'un oral spontané, familier et sans grammaire	35
II.1.3. Langage écrit, langage oral : séparation nette ou continuum ? ..	35
II.1.4. De l'écrit à l'oral : l'extension du domaine de la grammaire	37
II.2. Les spécificités de l'oral en pragmatique	40
II.2.1. Définition générale de la pragmatique	40
II.2.2. Les théories pragmatiques à partir de l'acte de langage	43
II.2.3. Acte de langage et interaction	52
II.3. L'oral et la compétence du sujet parlant : la communication sociale ...	63
II.3.1. Les origines de la notion : compétence de communication <i>versus</i> compétence du locuteur idéal	63
II.3.2. Comment étudier la langue socialement située ?	65

II.3.3. D'autres courants dans la mouvance de l'ethnographie de la communication : la sociolinguistique ou l'étude sociale de l'oral	66
II.4. Conclusion	67
III. Les métamorphoses de l'oral en didactique	69
III.1. La didactique des langues : définitions	69
III.1.1. La didactique des langues : des rapports étroits et conflictuels avec la linguistique	69
III.1.2. Didactique du FLE et didactique du FLM : deux enseignements différents	70
III.2. De la méthode directe à la méthode audio-visuelle : la priorité à l'oral	71
III.2.1. La méthode directe : des langues mortes aux langues vivantes	71
III.2.2. L'objectif des méthodes audio-orales et audio-visuelles : la capacité à communiquer oralement	72
III.3. L'approche communicative et l'approche actionnelle : une communication à visage social et culturel	77
III.3.1. Fondements théoriques des deux approches	77
III.3.2. Les aménagements de la compétence de communication en didactique	80
III.3.3. Les outils linguistiques proposés par les programmes européens : acte de langage et interaction	84
III.3.4. Conclusion : un grand absent, la linguistique de l'oral	92
Conclusion de la première partie	94
Deuxième partie. Les français enseignés en classe de FLE, analyse de discours didactiques de manuels et d'enseignants	96
IV. L'approche communicative et l'approche actionnelle dans les manuels de FLE : compétence de communication et français parlé	97
IV.1. Présentation des manuels	97
IV.2. Grammaire et compétence communicative dans les manuels de FLE	99
IV.3. La représentation du français parlé dans les manuels	105

IV.4. Conclusion sur l'enseignement du français parlé dans les manuels	109
V. Acte de langage, tâche, et contenu grammatical, des associations souvent maladroites. Le cas du présentatif voilà dans les manuels de FLE et le corpus Lancom	111
V.1. L'acte de présentation : définition	111
V.1.1. L'acte de présentation : un acte de langage ?	111
V.1.2. L'acte de présentation dans les manuels de FLE	112
V.2. L'acte de présentation dans le corpus <i>Lancom</i>	114
V.2.1. Caractéristiques du corpus d'étude	114
V.2.2. Les scènes de présentation dans le corpus <i>Lancom</i> : résultats ...	118
V.2.3. L'acte de présentation dans <i>Lancom</i> : analyse comparée	121
V.3. Pourquoi utiliser <i>voilà</i> pour l'acte de présentation ?	123
V.3.1. Motifs didactiques	123
V.3.2. L'association présentation/présentatif : une raison linguistique .	124
V.4. Conclusion : la présentation et les présentatifs, une fausse connexion ..	137
VI. L'enseignement du français parlé : analyse du discours didactique d'enseignants de FLE	138
VI.1. Influence des approches communicative et actionnelle sur les pratiques de classe	138
V.1.1. Avantages et inconvénients des nouvelles approches	138
V.1.2. Evaluer l'oral : ce qui a changé dans les préconisations didactiques	139
VI.2. Le discours didactique de l'enseignant : présentation du corpus et profil des enseignants	141
VI.2.1. Le corpus : évaluation de jeux de rôles	141
VI.2.2. Profil des enseignants	143
VI.3. L'enseignement du français parlé : quatre études qualitatives d'évaluations de jeux de rôles	149
VI.3.1. Critères d'évaluation	149
VI.3.2. L'attention au mot : de l'énumération synonymique à la justesse contextuelle	151
VI.3.3. La syntaxe : celle de l'écrit ou celle de l'oral ?	154
VI.3.4. La construction de l'interaction : structuration et rapport de faces	158
VI.3.5. Conclusion	165
Conclusion de la deuxième partie	167

Troisième partie. Les français parlés en classe de FLE, analyse de l'acte de question et de l'acte d'accord	170
<i>VII. Les français parlés en classe</i>	171
VII.1. Le français parlé des apprenants	171
VII.1.1. Méthode d'analyse : les corpus d'apprenants en acquisition des langues	171
VII.1.2. L'acquisition des langues, quelques données	172
VII.2. Le français parlé par l'enseignant	173
VII.2.1. L' <i>input</i> en milieu guidé et non guidé	173
VII.2.2. L'influence de l' <i>input</i> sur l'apprentissage	173
VII.2.3. L' <i>input</i> modifié de l'enseignant	175
VII.2.4. Nature des discours de la classe de langue	175
VII.3. Conclusion	178
<i>VIII. Etude linguistique d'un acte prototypique de l'échange didactique : la question</i>	180
VIII.1. Etudes didactiques sur la question	180
VIII.1.1. Définition de la question didactique	180
VIII.1.2. Les critiques de la question didactique	182
VIII.2. Méthodologie	183
VIII.2.1. Le corpus d'étude	183
VIII.2.2. Critères pour une typologie de la question	188
VIII.3. Typologie dégagée : analyse comparée de la formulation des questions chez quatre enseignants	196
VIII.4. Analyse comparée : la question chez les enseignants, à la frontière entre pratique courante et pratique spécifique	199
VIII.4.1. La répartition entre questions totales et questions partielles dans le discours des enseignants, comparée à la pratique du natif et des apprenants néerlandophones	200
VIII.4.2. Structure de la question totale chez les enseignants, les apprenants et les locuteurs francophones	212
VIII.4.3. Structures de la question partielle	223
VIII.4.4. Les questions non canoniques dans le discours des enseignants	232
VIII.5. Conclusion	238

IX. Oui voilà tout à fait : l'art de marquer l'accord	
<i>dans les français parlés en classe et hors-classe</i>	242
IX.1. <i>Voilà</i> et les marqueurs d'accord : typologie	243
IX.1.1. Critères méthodologiques (1) : quels marqueurs d'accord ...	243
IX.1.1. Critères méthodologiques (1) : quelle typologie pour quel corpus ?	249
IX.1.3. Fréquence comparée des marqueurs d'accord dans les scènes d'agence de voyage, volet néerlandophone et volet francophone	255
IX.1.4. Typologie fonctionnelle	258
IX.2. Valeur spécifique des différents marqueurs : étude à partir de <i>voilà</i> , <i>d'accord</i> et <i>bien sûr</i>	265
IX.2.1. <i>Voilà</i> comme réponse à une demande de confirmation	266
IX.2.2. <i>D'accord</i> accusé de réception	269
IX.2.3. <i>Voilà</i> et <i>d'accord</i> ratifications d'assertion	274
IX.2.4. <i>Bien sûr</i> : un marqueur particulier, difficile à manier	280
IX.2.5. Conclusion	283
IX.3. De nouveaux paradigmes de marqueurs d'accord	285
IX.3.1. Les paradigmes de marqueurs d'accord en FLE	285
IX.3.2. Le présentatif <i>voilà</i> entre dans de nouveaux paradigmes	286
IX.3.3. <i>D'accord</i> et <i>O.K.</i>	294
IX.3.4. Conclusion	295
IX.4. L'évaluation de l'enseignant : quels marqueurs d'accord ?	296
IX.4.1. Le <i>feed-back</i> évaluatif : caractéristiques	296
IX.4.2. Les marqueurs d'accord dans l'évaluation ternaire chez les quatre enseignants : une pratique particulière	297
IX.4.3. Les marqueurs d'évaluation ternaire dans le discours des enseignants : analyse linguistique et interactionnelle	299
IX.5. Les marqueurs d'accord dans la structuration de l'interaction	307
IX.5.1. Quelques définitions : MSC, petits mots, ponctuels	307
IX.5.2. Les marqueurs d'accord ouvrants	312
IX.5.3. les marqueurs d'accord clôturants	317
IX.5.4. Les marqueurs d'accord clôturants dans le discours des enseignants	322
IX.5.5. Conclusion sur les MSC d'accord.....	326
<i>Conclusion de la troisième partie</i>	329
Conclusion générale	331
Table des figures	336
Index des principales notions	339

Index des auteurs cités	342
<i>Bibliographie</i>	347
Table des matières	364

Introduction

(1). E2- bonjour Veerle
 E1- voilà mes parents
 [...]

 E1- comment vas-tu ? as-tu fait bon voyage ?
 (corpus *Lancom*, « accueil à la gare », volet néerlandophone)

Le point de départ de ce travail de recherche pourrait se résumer à ces deux énoncés, qui sont les productions d'apprenants de français langue étrangère¹ en Belgique néerlandophone, dans une situation de jeu de rôles en classe de FLE. En apparence, ils sont tout à fait normaux, c'est-à-dire, acceptés par la norme. Ils répondent parfaitement à ce que l'on apprend dans les grammaires, et notamment les grammaires scolaires : le présentatif *voilà* sert à présenter une personne, et la question par inversion est une marque de politesse que l'on pourrait fort apprécier dans ce type d'échange conventionnel. Pourtant, on aurait pu remplacer ces deux énoncés par des équivalents, plus courants en français parlé :

(2). B- alors Mathieu je te présente ma mère
 M- bonjour
 Me- bonjour
 [...]

 Me- alors le voyage s'est bien passé ?
 (corpus *Lancom*, « accueil à la gare », volet francophone)

Cet échange tiré lui aussi du corpus *Lancom*², joué par des locuteurs francophones de France, diffère totalement de l'échange précédent par les structures employées pour effectuer l'acte de présentation de personne, et pour poser la question sur le voyage. Ces deux groupes d'énoncés mettent bien en valeur la dichotomie qui existe entre le français appris en classe, et le français parlé par des francophones (de France). Ce hiatus recoupe en fait la dichotomie qui existe en français entre la langue normée et la langue parlée. C'est la langue normée que les apprenants de FLE reproduisent souvent, une norme qui a une longue histoire, et dont Vaugelas et son siècle nous donnent la définition la plus claire. Ses *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647), visent à définir « la façon de parler de la plus saine partie de la cour conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs de ce temps ». Cette *façon de parler* vise à prescrire un bon usage de la langue, représenté par les grands écrivains et les couches les plus aisées de la société, censées être les dépositaires

¹ L'expression *Français Langue Etrangère* sera désormais abrégée en FLE.

² Nous présenterons plus loin le corpus sur lequel nous appuyons notre recherche : il s'agit du corpus *Lancom*, un corpus différentiel réalisé par l'Université de Louvain-Leuven à partir de 1993, constitué à la fois de jeux de rôles d'élèves néerlandophones enregistrés dans des classes du secondaire de Belgique néerlandophone, et souvent accompagnés des reprises des performances orales par les enseignants, et de jeux de rôles joués par des francophones de France ou des interactions authentiques (160.000 mots). Nous y avons ajouté des données personnelles sur le modèle du corpus *Lancom*, qui représentent un total de 67.068 mots, et de 853'52''. Voir également Annexe I.1 et I.2.

naturels de ce bon usage. Elle se définit donc selon deux axes. Un axe social d'abord, dans la mesure où ce qui ne relève pas du *bon usage* sera dévalorisé et communément admis comme *populaire* ou *vulgaire* par l'ensemble des locuteurs d'une communauté linguistique. Selon Gadet (2003 : 19), « [la norme] prend force de ce que, outre l'imposition par les institutions, elle est intériorisée par les locuteurs, même ceux qui ne la respectent pas. » Le second axe définitoire de la norme, c'est l'écrit, celui des grands écrivains, tandis que l'oral est associé au *fautif*. Cette norme prend corps dans les grammaires scolaires de français langue maternelle, qui visent moins à transmettre une vision cohérente de la langue qu'un code écrit, celui de l'orthographe, et une manière de bien parler, celle de l'écrit. Bien que les grammaires et les manuels destinés aux apprenants de FLE tentent d'intégrer les usages du français parlé dans leur vision de la langue, ils restent souvent prisonniers de cette tradition. Ils considèrent par exemple la question par inversion comme la marque d'un langage soutenu et poli, et la valorisent donc par rapport à son équivalent familier, la question par intonation. Et pourtant, les recherches didactiques en FLE se sont appuyées, notamment à partir des années 1970, sur une autre vision de la langue véhiculée par la linguistique ou grammaire scientifique, qui se démarque totalement de cette tendance normative. Selon la désormais célèbre définition de Saussure (1916, éd. 1975 : 33), « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ». Ce faisant, la linguistique conserve souvent une caractéristique essentielle à la langue normée, celle de son homogénéité : les variétés de français, les variations liées à la situation, à la géographie, à la classe sociale des individus, ne sont que peu étudiées par les grammaires scientifiques, notamment lorsqu'il s'agit de français parlé³. Et c'est ainsi que les concepteurs de manuels de FLE ont pu aisément trouver dans les grammaires de référence de quoi alimenter leurs descriptions, et notamment de faire du *présentatif voilà* un outil privilégié pour réaliser l'acte de présentation, et de conserver la question par inversion comme marque de politesse.

La norme et la *doxa* grammaticales, celles des grammaires de référence et des grammaires scolaires, semblent donc privilégier certaines formes linguistiques qui ne sont pas toujours en rapport avec l'usage, c'est-à-dire avec ce que l'on observe dans les réalisations concrètes des locuteurs, qui consacrent d'autres structures comme celles présentées dans l'échange (2). Cet usage décrirait une sorte de grammaire du français parlé qui pourrait être intégrée à la grammaire du français tout court. Les structures employées dans l'échange cité ne sont en effet pas a-grammaticales, ni spécialement *orales*, c'est-à-dire, comme on le comprend souvent, *familiales* ou *vulgaires*.

Cependant dans l'échange (1), ce n'est pas cet usage que les productions orales des apprenants néerlandophones reflètent, mais bien plutôt une conception normative, ou du moins grammaticale et écrite de la langue, qui proposera *voilà* pour l'acte de présentation et la question totale par inversion. Ce sont généralement les manuels de FLE, mais aussi les enseignants, que l'on rend responsables de telles façons de

³ Il existe bien sûr des exceptions anciennes comme l'*Essai de grammaire* de Damourette & Pichon. Huot (1992) montre que les deux grammairiens sont de fins « observateurs de la langue parlée », ainsi que quelques grammaires récentes qui tentent d'intégrer des caractéristiques du français parlé, comme la *Grammaire du français contemporain* (1964), *La grammaire d'aujourd'hui* (1986) ou la *Grammaire méthodique du français* (1994).

parler. Les uns et les autres sont en effet souvent le relais d'une certaine conception de la langue fortement écrite et normée, reproduisant un ensemble de savoirs ancestraux et par conséquent dignes d'être enseignés. En didactique des langues, on a même été jusqu'à penser que le discours de l'enseignant était par nature *inauthentique*, c'est-à-dire irrémédiablement coupé de la réalité du français parlé en dehors de la classe, à cause des rôles figés dans lesquels sont cantonnés enseignants et apprenants, et des thèmes traités en classe, essentiellement *métalinguistiques* (qui portent sur des questions de langue) et peu reliés à la réalité hors-classe. Cependant, si l'on étudie la manière de parler des enseignants et des apprenants en classe de FLE, on se rend vite compte que d'une part leur langue n'est pas aussi figée et normée qu'elle le paraît au premier abord. C'est que la classe de langue a souvent été étudiée du point de vue du didacticien, à propos du métalangage employé ou de la manière de gérer un cours, de « négocier » le sens avec les apprenants, à propos du contenu notionnel de leur production orale *etc.* Or c'est à partir d'un autre point de vue que nous voudrions commencer, celui du linguiste, pour apporter une vision plus nuancée de ces français parlés en classe, qui en disent si long sur le français parlé... tout court.

Ainsi, à partir de l'analyse de trois types de français parlé du corpus *Lancom* et de de nos données personnelles, trois types différents par les locuteurs (des enseignants francophones et néerlandophones, des apprenants néerlandophones, et des locuteurs francophones de France) et les situations (une situation de classe, et plusieurs situations hors-classe, notamment des interactions dans une agence de voyage), nous nous poserons les questions suivantes : quel français et de quel français parle-t-on en classe de FLE ? Le français parlé dans l'échange (2) a-t-il droit de cité en classe ? Si ce n'est pas dans la bouche des apprenants, est-ce dans les manuels de FLE, ou dans le discours des enseignants ? Et en définitive, que peut apporter une analyse différentielle à la linguistique du français parlé ?

Le sujet est vaste, et les données du corpus sont très riches. Nous avons donc choisi d'étudier plus précisément deux actes de langage essentiels dans tout type d'interaction, l'acte de question, et ce que nous avons appelé l'acte d'accord. Ce sont les deux actes que l'enseignant de FLE accomplit le plus fréquemment, deux actes que l'apprenant maîtrise avec un bonheur inégal, deux actes en partie complémentaires (à une question totale, on peut répondre par un accord) que le locuteur accomplit nécessairement dans tout type de situation. De plus, la question et l'accord cristallisent peut-être le plus clairement les distorsions qui existent entre d'une part le français parlé enseigné en classe, aussi bien par les enseignants eux-mêmes que dans les manuels de FLE utilisés, et d'autre part le français tel qu'il se parle, non seulement en dehors de la classe, mais aussi par les enseignants eux-mêmes, et parfois les apprenants. Or, la manière de dire de l'enseignant n'a été que très peu étudiée en linguistique et en didactique, peut-être parce qu'elle n'est pas saillante au premier coup d'œil et que la comparaison de données différentes est fort utile à ce sujet. La formulation de la question, certes, a suscité une abondante recherche en linguistique et en sociolinguistique, mais elle n'a jamais été étudiée chez l'enseignant. Les marqueurs d'accord quant à eux, n'ont bénéficié que de peu d'intérêt (à part pour *oui*), bien qu'ils soient primordiaux dans tout type d'interaction. Les données du corpus *Lancom* et nos propres enregistrements, montrent en effet que les marques d'accord sont fort nombreuses dans les

interactions entre locuteurs francophones, alors que les apprenants néerlandophones de notre corpus ont une manière très particulière de marquer l'accord.

Dans la première partie, nous commencerons par replacer notre problématique et notre approche méthodologique dans le champ de la linguistique et de la didactique du français parlé. Le corpus *Lancom*, à partir duquel nous avons commencé nos recherches et que nous avons prolongé par des données personnelles et similaires dans la conception, s'inscrit dans la famille des corpus de français parlé qui ont connu des débuts relativement lents et difficiles (ch.I), tant la prégnance de l'écrit était forte en linguistique comme en didactique. Les premiers grands corpus de français parlé, comme le *Français fondamental* et le *Corpus d'Orléans*, ont en fait un objectif didactique. Cependant, les études sur le français parlé en linguistique ont progressé (ch.II), aussi bien au niveau pragmatique (la rhétorique intégrée, la pragmatique gricéenne *etc.*), qu'au niveau interactionnel (analyse de conversation, du discours et des interactions) et grammatical (notamment les recherches de l'équipe du GARS). Nous présenterons les différents outils que chaque domaine a fourni pour analyser les caractéristiques du français parlé, et nous ne nous priverons pas de les utiliser pour analyser notre propre corpus, nous plaçant cependant volontairement dans une perspective d'analyse en langue des propriétés linguistiques des phénomènes empiriques observés. Parallèlement et même avant la linguistique, et c'est là le grand paradoxe de l'enseignement du français parlé, la didactique du FLE, dès sa naissance, a entendu se démarquer de la didactique du français langue maternelle centrée sur l'écrit (ch.III). Dès le début du XX^e siècle et la méthode directe, c'est la communication orale qui est mise en valeur. Chaque nouvelle méthode a cherché à parfaire l'enseignement du français parlé. La didactique des langues a puisé dans différents domaines ses idées et ses applications, et notamment les sciences de l'éducation et la psychologie. Mais c'est surtout la linguistique qui a souvent été sollicitée, même si le terme de *linguistique appliquée*, par lequel on appelait autrefois la didactique des langues étrangères, est depuis fort critiqué. Ainsi, depuis la méthode audio-orale, on a complètement révolutionné la manière d'enseigner une langue étrangère, en mettant l'accent sur l'aspect communicatif et interactionnel du langage, et en proposant de nouveaux outils issus de la linguistique pour l'enseignement-apprentissage des langues, et notamment l'acte de langage (*Un Niveau-Seuil* : 1976), la structure hiérarchique de l'interaction, les notions de script, de micro-fonctions et de rapport de faces (*Cadre européen commun de référence pour les langues* : 1999). Autrement dit, la linguistique qui s'intéresse au français parlé, que ce soit à un niveau théorique ou empirique, semble avoir fortement alimenté la didactique des langues.

Et pourtant, on a souvent l'impression qu'en matière d'enseignement du français parlé, il ne s'agit que d'un simple habillage. Au niveau des contenus enseignés, manuels de FLE et enseignants continuent souvent à faire de l'oral avec de l'écrit. Pourquoi, dans quelle mesure et comment ? C'est ce à quoi nous essaierons de répondre dans une deuxième partie, en portant nos investigations sur deux types de

discours didactiques⁴, celui des manuels et celui des enseignants. Dans les manuels étudiés (ch.IV), nous verrons que l'intention affichée est bien celle d'enseigner un français parlé *authentique*, et que depuis les débuts de l'approche communicative (*Archipel 1* : 1982) jusqu'à l'approche actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (1999) comme dans *Rond-Point 1* (2004), les méthodes d'enseignement ont évolué et progressé. Cependant, la matière linguistique elle-même, reste souvent inchangée. Nous en donnerons une illustration avec l'acte de présentation (ch.V). C'est un classique des manuels de FLE qui l'utilisent souvent dans leurs premières leçons. Or, dès les premiers mots, quelque chose ne sonne pas bien : *Bonjour X / Voilà mes parents*. Les apprenants néerlandophones du corpus *Lancom* enregistrés dans des scènes de présentation suivent exactement les propositions des manuels, tandis que les locuteurs francophones du corpus, qui ont joué des scènes similaires, s'éloignent totalement de cette pratique. Qu'est-ce qui a pu induire les manuels à enseigner *voilà* comme marque de présentation de personne ? La réponse est à chercher dans l'approche didactique et les analyses linguistiques.

Si les manuels véhiculent pour une grande part un discours normatif sur la langue, qui s'accommode souvent mal avec l'enseignement du français parlé, qu'en est-il du discours didactique des enseignants par rapport au français parlé, c'est-à-dire quel est le contenu de leur enseignement (ch.VI)? Est-il lui aussi empreint de discours normatifs, ou propose-t-il autre chose, de plus personnel, lié à l'expérience particulière de chaque enseignant ? Nous essaierons de répondre à cette question en partant de l'analyse de reprises de performances orales par quatre enseignants dans des classes de FLE du secondaire, en Belgique néerlandophone. Ces données sont précieuses à plusieurs titres, et d'abord parce qu'elles sont rares. Il est en effet fort difficile d'enregistrer un enseignant de FLE non-natif dans sa classe, tant celui-ci aura peur d'être (mal) jugé sur sa manière de parler français. Or, les cours de FLE, ailleurs qu'en France, sont souvent réalisés par des non-natifs. Ensuite, ces données permettent d'étudier réellement ce que les enseignants jugent bon de corriger, d'évaluer positivement ou négativement dans le cadre d'une reprise de performances orales. Au cours de ce type d'activités, ils enseignent ce que l'on pourrait appeler une *grammaire d'usage*, fruit à la fois de savoirs linguistiques et de compétences extra-linguistiques (savoir gérer une ouverture d'interaction, une clôture, un rapport de faces, un script *etc.*). Or, on se rend vite compte que là aussi, les enseignants sont souvent influencés par une représentation normative de la langue.

Au terme de ce parcours des discours didactiques à partir des manuels et des données du corpus *Lancom*, on ne peut qu'être étonné par la faible place du français parlé en classe de FLE. Peut-être n'avons-nous pas épuisé la question ni le corpus. En effet, nous avons finalement suivi la tradition didactique qui s'intéresse au contenu proposé à l'enseignement, même si nos analyses ont été plutôt d'un ordre linguistique. Cependant, qu'en est-il du français parlé **par** les apprenants, et surtout les enseignants (ch.VII)? Correspond-il au discours didactique, ou reflète-t-

⁴ Par *discours didactique*, nous entendons désigner le contenu des manuels de FLE, destiné à l'apprentissage de la langue, ainsi que le type de français enseigné par l'enseignant. Nous l'opposerons au *discours* de l'enseignant, qui désigne simplement sa manière de parler.

il des caractéristiques du français parlé en dehors de la classe dans des conversations ordinaires ? C'est finalement à ces trois types de français parlé que nous nous intéresserons dans cette troisième partie, celui des apprenants, celui des enseignants, et celui des francophones en dehors de la classe, à propos de deux actes langagiers, l'acte d'accord et l'acte de question. Ces deux actes de langage, incontournables dans une classe de langue, permettent de retourner la perspective qui ferait de la classe de langue un lieu coupé de la réalité, pour y voir au contraire un véritable laboratoire linguistique. L'analyse de la formulation de la question chez les quatre enseignants de notre corpus (ch.VIII) nous permettra en effet de réviser certaines idées reçues sur le parler « inauthentique » de l'enseignant, comparé à ce qui se passe en dehors de la classe. Elle nous permettra surtout d'affiner la valeur linguistique profonde des différentes structures interrogatives du français. Le français parlé des apprenants, aussi maladroit soit-il, est lui aussi riche d'enseignements sur le français parlé par les francophones de notre corpus. A partir d'interactions authentiques dans une agence de voyage et de leurs équivalents sous forme de jeux de rôles joués par des apprenants néerlandophones en classe de FLE, nous étudierons la valeur linguistique de différents marqueurs d'accord qui apparaissent si souvent dans les interactions francophones du corpus (ch.IX), et notamment du marqueur d'accord *voilà*, si peu étudié dans cet emploi pourtant primordial, aussi bien dans les interactions hors-classe que dans le discours des enseignants.

Conventions de transcription

: Allongement syllabique

j/e sais pas la voyelle ou la syllabe après le tiret n'ont pas été prononcées

↑ Contour intonatif montant

? Mouvement intonatif montant (ton interrogatif)

↓ Contour intonatif descendant

<INT> D écrit au tableau </INT> Système de notation des gestes et des actions.

\$ Inaudible

je (sais) pas Le mot entre parenthèses n'est pas certifié par le transcripateur

bon Marques commentées dans l'analyse en gras

Il a dit *je ne viens pas* Les mots en italique sont des citations métalinguistiques

— Chevauchements de parole. Les paroles qui se chevauchent sont soulignées. Leur croisement est délimité par l'ouverture et la fermeture des crochets

PREMIERE PARTIE

LE FRANCAIS PARLE : REGARDS CROISES DE LA LINGUISTIQUE A LA DIDACTIQUE

I. Les corpus de français parlé en linguistique et en didactique

I.1. Les réticences pour les corpus : un motif idéologique et technique

I.1.1. LA DIFFICILE EMERGENCE DES CORPUS DE FRANÇAIS : UNE RAISON IDEOLOGIQUE

La réticence pour les corpus oraux comme écrits tire son origine de la grammaire générative. Chomsky, qui a dominé la linguistique, notamment américaine, entre 1960 et 1985, se méfie des corpus : alors qu'un corpus est par définition un ensemble fini d'énoncés, toute langue rend possible une infinité d'énoncés. Mieux vaut alors s'appuyer sur l'intuition du natif : il accepte le caractère grammatical ou non d'une combinaison de morphèmes construite par le linguiste. Selon Chomsky, tous les membres d'une même communauté linguistique porteront le même jugement, dit « intuitif », qui fait partie de leur compétence linguistique. A la suite de Chomsky, les détracteurs du corpus avancent donc que celui-ci est toujours trop limité pour embrasser le nombre infini de phrases que le locuteur idéal est capable de réaliser à partir de la grammaire (universelle). Mais dans le monde anglo-saxon où l'empirisme conserve toujours quelque attrait, une linguistique de corpus s'est peu à peu affirmée dès les années 1960 parallèlement aux mutations des modèles chomskyens et de leurs avatars, sous l'impulsion de sociolinguistes comme Labov, ou de théoriciens de l'ethnographie de la communication⁵ comme Hymes, contemporains de Chomsky. Selon la définition de Habert *et al.* (1997 : 8), la linguistique de corpus peut actuellement se définir comme « faisant appel de plus en plus systématiquement à des corpus électroniques pour développer, à partir des « faits » rassemblés, des dictionnaires et des grammaires descriptives, mais aussi pour tester des hypothèses, confronter un modèle postulé aux réalisations effectives ». Il n'y a donc pas de contradiction entre la théorie linguistique et le recours à des corpus. Les premières recherches en linguistique de corpus portent sur des corpus informatisés d'anglais, elles commencent dans les années 1960⁶, avec le *Brown corpus of Standard American English* (Francis & Kucera, Brown University, USA, 1967) et son équivalent anglais, le *LOB corpus* (Lancaster-Oslo-Bergen, Leech, Johansson & Hauge, 1978). Les études s'orientent dans différents secteurs, parmi lesquels nous mentionnerons d'abord la recherche lexicale dans une perspective dictionnaire. Ainsi *The Bank of English*, lancé en 1991 par Cobuild⁷, servait et sert encore aux recherches lexicales et de collocation⁸ pour la

⁵ Nous parlerons *infra* plus en détail de l'*ethnographie de la communication*, mais nous pouvons déjà, à la suite de Ducrot & Schaeffer (1995 : 146), lui donner la définition suivante : c'est « un domaine de recherches issu de la tradition anthropologique dont le point de départ est l'étude comparative des événements de parole propres à chaque société et chaque culture ». Son objet d'étude est la compétence communicative, concept qui aura une longue postérité en didactique des langues.

⁶ L'essentiel des informations sur les corpus d'anglais est tiré de Johansson (1996 : 116-123) et Habert *et al.* (1997 : 17-18).

⁷ Collins Birmingham University Language Database, centre de recherche fondé par les éditions Collins et l'Université de Birmingham en 1980.

réalisation des éditions du *Collins Cobuild English Language Dictionary* (Sinclair *et al.*, 1^{re} éd. 1987, 4^e éd. 2003). En 1996, ce corpus d'anglais écrit et parlé atteignait 320 millions de mots.

Dans les recherches sur la langue parlée, ce sont aussi les corpus d'anglais qui sont précurseurs : le premier corpus d'anglais parlé qui fait date par sa taille est le corpus *London-Lund* (Svartvik *et al.*, 1980) ; il comprend 435.000 mots d'anglais parlé. Plus récent, le *British National Corpus* comprend 100 millions de mots, dont 10% d'anglais parlé.

En France, la constitution de corpus prend un retard certain, car la notion même de linguistique de corpus met un peu plus de temps à être acceptée ; la méfiance et le désintérêt ont été encore plus grands pour les corpus de français parlé. C'est ainsi que devant une telle carence, lors des journées d'études organisées à Paris par le BELC⁹ en 1961 pour discuter des relations entre la « Recherche Universitaire et l'enseignement du français langue étrangère », plusieurs linguistes, parmi lesquels Pottier, Martinet et Culioli, poussent un cri d'alarme et appellent à des études sérieuses sur le français parlé. Or en 1983, à un colloque organisé par l'équipe du GARS¹⁰ à Aix-en-Provence, les participants dont le même Culioli, constatent que cet appel n'a pas vraiment été entendu¹¹. En effet, comme le souligne Blanche-Benveniste (1996 : 27), les corpus de français parlé ont « été considérés pendant longtemps comme des documents d'importance secondaire, auxquels il n'était pas nécessaire de donner de grands moyens de travail ». La grammaire étant principalement associée à l'écrit, le français oral a donc suscité peu d'intérêt.

Ce faisant, la France accuse du retard par rapport aux autres pays d'Europe. Alors que les corpus que l'on rassemble en Allemagne, en Grande-Bretagne, au Portugal ou en Suède sont des corpus « équilibrés » qui comportent tous une partie écrite et une partie orale de la langue du pays, la France s'est d'abord focalisée sur les corpus écrits, comme le prouve l'un des plus anciens corpus en français, celui qui a été rassemblé pour la rédaction des dix-sept volumes du *Trésor de la Langue Française*, la base de données FRANTEXT (1992) : constituée à l'Institut National de la Langue Française (INaLF – CNRS), elle comporte près de trois mille textes appartenant pour 80% au domaine littéraire, du 16^e au 19^e siècle, et approche d'un

⁸ La collocation est une cooccurrence de mots privilégiée, dont l'association n'est pas fortuite (du latin *collocare* : mettre ensemble, et de l'anglais *collocation*).

⁹ B.E.L.C. : Bureau d'Etudes pour les Langues et les Cultures. Centre de recherche et de formation née en 1959, rattaché au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) depuis 1965. Il propose des stages courts pour les professeurs de FLE français ou étrangers, et participe à l'élaboration d'ensembles méthodologiques.

¹⁰ GARS : Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, groupe de recherche constitué en 1977 à l'Université de Provence (Aix-Marseille) pour publier le premier numéro de la revue *Recherches sur le Français Parlé*. Les premiers collaborateurs sont les enseignants du Département de linguistique française : C. Blanche-Benveniste, J. Stéfanini, S. Branca-Rosoff, C. Jeanjean, A. Valli et J. Delofeu. S'y sont ajoutés des chercheurs d'autres universités : P. Cappeau (Poitiers), M. Savelli (Grenoble), M. Bilger (Perpignan), M. Blasco (Clermont-Ferrand). Voir Blanche-Benveniste (2003) pour une présentation du GARS.

¹¹ Cité par Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987 : 38).

total de 160 millions de mots¹². En comparaison, « les corpus de langue parlée sont beaucoup plus restreints, souvent éparpillés dans plusieurs endroits, et rarement consultables par les personnes extérieures au groupe de recherche qui les a établis » (Blanche-Benveniste, 1996 : 27). Si dix ans après, en 2008, les corpus de français parlé ont pris un essor incontestable¹³, il reste indéniable que ces derniers n'excèdent souvent pas encore les trois millions de mots. C'est qu'ils se heurtent à des difficultés techniques particulières.

I.1.2. LES DIFFICULTÉS TECHNIQUES PROPRES AU RECUEIL DE DONNÉES ORALES

En France, les corpus écrits à base littéraire tiennent une plus grande place que les corpus de français parlé. A cela on peut avancer plusieurs raisons, et d'abord d'ordre technique. Selon Habert *et al.* (1997 : 13), la plupart des corpus rassemblent des textes écrits, parce que « les corpus d'oral transcrit sont encore rares : la transcription proprement dite, les choix qu'elle entraîne, les coûts qu'elle suppose freinent leur développement, même si celui-ci semble s'accélérer ces dernières années. » La constitution d'un corpus de français parlé est en effet un travail de longue haleine, et qui a ses particularités et ses difficultés propres par rapport aux modalités de construction du corpus d'écrit. Pour aider les concepteurs de corpus à surmonter ces difficultés, la Délégation Générale à la langue française et aux langues de France a chargé des experts en la matière d'élaborer un *Guide des bonnes pratiques pour la constitution, l'exploitation, la conservation et la diffusion des corpus oraux* (version provisoire, mai 2005, accessible sur Internet). Afin d'assurer la pérennité et la traçabilité des documents oraux, les auteurs du guide ont cherché à comprendre « les fondements des règles juridiques applicables et les enjeux liés à leur respect et à leur mise en œuvre » (2005 : 8). En fait, chaque étape du recueil de données pose des difficultés propres : c'est sur la première étape que nous nous attarderons le plus, celle qui vise à obtenir le droit d'enregistrer de la part des informateurs.

Cette première étape, en apparence anodine, est parfois la plus difficile à surmonter. En effet, alors que dans le cadre de conversations familières entre proches, amis ou familles, l'accord ne pose généralement aucun problème, ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'enregistrer dans un lieu public. Selon le *Guide des bonnes pratiques...* (2005), le recueil actuel de données orales exige le consentement « éclairé » des enquêtés (qui doivent connaître le cadre, les finalités et les risques de l'entreprise). Dans un lieu public, l'accord de multiples acteurs est donc nécessaire, et dans le cas d'une agence de voyage, problème auquel nous nous sommes confrontée pour la constitution de notre corpus¹⁴, il faut obtenir l'aval des employés de l'agence, du propriétaire et gérant de celle-ci, et enfin des clients,

¹² La Base de données Frantext possède cependant certaines lacunes, et notamment le fait de comporter des œuvres essentiellement littéraires, non postérieures à la seconde Guerre Mondiale, et peu de presse.

¹³ H.L. Andersen propose une liste des corpus de français parlé disponibles actuellement : « Corpus oraux en France, en Allemagne et en Belgique », accessible en ligne : www.hum.au.dk/romansk/fransk/parle/newpage22.htm

¹⁴ Nous avons enregistré un total de sept interactions entre une employée et des clients, dans une agence de voyage de Marcq-en-Baroeul (Lille) en juillet 2006, ainsi que plusieurs heures de cours de FLE dans un collège de Diksmuide (Belgique) en avril et octobre 2006.

autant de personnes qui peuvent refuser pour diverses raisons. C'est ainsi que nous avons dû essayer une bonne dizaine de refus avant de trouver une agence consentante, et cela grâce à des liens antérieurs : cette agence avait déjà participé à des enregistrements (facilités par le directeur, qui connaissait personnellement Danièle Flament) pour *Lancom* dix ans auparavant ; par chance, le gérant de l'agence s'en est souvenu et a bien voulu renouveler l'expérience. Les employés et gérants des agences que nous avons démarchées sans succès nous ont avancé plusieurs raisons, en premier lieu celui de la confidentialité des données échangées entre le client et l'employé. La protection de la *privacy* est en effet un problème récurrent que certains chercheurs résolvent en faisant signer une décharge aux informateurs. Dans le cadre d'un enregistrement dans un commerce se posent ensuite des problèmes d'ordre économique et transactionnel : les employés craignaient de mécontenter les clients, qui auraient pu être incommodés par l'enregistrement, et donc de les faire fuir. Enfin, la captation de la parole n'est pas toujours bien vécue : certaines personnes sont très à l'aise parce qu'elles se sentent à la hauteur, elles ne font pas de « fautes » et pensent parler un français standard. D'autres au contraire ont des rapports plus torturés avec leur langue ; ayant le sentiment de parler un français non standard, ces dernières se sentent en « insécurité linguistique » : « les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à se taire » (Gadet, 2003 : 20). La peur d'être jugé et de « mal parler » explique en partie le refus des clients et des employés des agences de voyage : une agence de Lille a ainsi refusé la collaboration par peur d'intimider ses clients qui, selon les employés, parleraient encore le *patois* du nord. L'agence où nous avons enregistré se situe dans un quartier bourgeois de la périphérie de Lille (Marcq-en-Baroeul), et de telles considérations n'ont jamais semblé entrer en jeu. Cependant, les potentiels informateurs à qui l'on expliquait le but de l'enregistrement ont souvent demandé s'il fallait parler « mieux » que d'habitude, afin d'apprendre le « bon français » aux petits Flamands, comme ce locuteur du corpus *Lancom* :

(3). C- **il faut bien parler alors**

E- en général les gens s'en aperçoivent pas

C- ouais non mais ça me dérange pas du tout
(agence de voyage, « un gentil client »)¹⁵

Bref, dans bien des situations, c'est à un refus net que l'on s'oppose, et c'est toujours grâce à des connaissances dans le milieu professionnel visé que l'on parvient à ses fins. En conclusion, comme le soulignent les auteurs du *Guide des bonnes pratiques...* (2005 : 13), « il est bien difficile de justifier les enregistrements par l'étude de la langue. Si on explique cette finalité, les locuteurs français ont inmanquablement l'impression qu'ils parlent mal et que l'étude va les ridiculiser ». Lorsqu'il y a un enregistrement vidéo, et c'est le cas pour nos données enregistrées dans des classes de FLE au collège de Diksmuide (Belgique flamande), d'autres difficultés interviennent, liées notamment à la captation de l'image qui peut être

¹⁵ Nous renvoyons à l'Annexe I.1. pour la présentation des transcriptions du corpus *Lancom* que nous avons utilisées. Il s'agit ici d'une des six interactions dans une agence de voyage enregistrées en 1993. Dans ces échanges, C = le Client, E = l'Employée.

vécue comme une dépossession de soi¹⁶ : la personne filmée a souvent du mal à se reconnaître dans l'image que lui renvoie la vidéo, et qui ne correspond pas toujours à sa propre perception de son identité. En effet, l'image de soi « n'est pas seulement l'indice objectif d'une réalité univoque [...], elle est surtout le simulacre ambigu et ambivalent qui, dans le même temps qu'il restitue une ressemblance au corps de chacun, en étale aussi les manques et les contradictions » (Linard & Prax, 1984 : 6).

Une fois l'accord obtenu, plusieurs étapes sont encore à surmonter. Il faut enregistrer proprement dit, et ici l'invention assez récente du magnétophone explique en partie la nouveauté des données orales. La manipulation du matériel audio et vidéo nécessite de plus une certaine connaissance technique, afin de mettre en place des conditions optimales et de limiter le plus possible les bruits parasites. Enfin il faut procéder à la transcription de l'oral, ce qui « pose des problèmes que l'invention de l'écriture n'avait pas eus à résoudre. Parce que l'enjeu était de noter des mots et non de transcrire des paroles » (Gadet & Kerleroux, 1988 : 8). Le transcripteur non averti va ainsi avoir tendance à ne pas entendre les fautes, gommer les répétitions et les inachèvements propres à l'oral. Il doit avoir une formation minimale de façon à éviter les pièges de la perception¹⁷. Parallèlement se pose le problème de la lisibilité de la transcription : pour faciliter la lecture et en fonction de l'objet d'étude, on évitera de surcharger le texte transcrit par des indications sur la qualité de la voix, les gestes, mimiques, rythmes *etc...* En fait, le type de transcription dépend de l'usage qui va être fait du corpus.

La linguistique de corpus a donc pris un essor considérable depuis les années 1950 : elle s'inscrit en réaction contre les structuralistes et les chomskyens qui n'accordaient leur confiance qu'à la méthode introspective, et elle prend son essor grâce à l'invention du magnétophone. Ce sont d'abord les disciplines non proprement « linguistiques » qui vont s'intéresser à la collection de corpus, mais surtout, c'est dans le champ de la didactique du français langue étrangère que se sont constitués les plus grands corpus de français parlé.

I.2. Les corpus de français parlé

I.2.1. LES PRECURSEURS EN MATIERE DE CORPUS DE FRANÇAIS PARLÉ : LES ETHNOLOGUES

En France, certains domaines des sciences du langage se sont lancés très tôt dans la constitution de corpus, mais « l'intérêt pour les langues parlées était essentiellement réservé aux domaines où il s'exerçait « par défaut » » (DGLF, 2005 : 10), c'est-à-dire, là où il n'existait pas de trace écrite. Ce sont ainsi les dialectologues et les ethnologues qui commencent dès les années 1960, avec l'invention du magnétophone, les premiers enregistrements pour les langues

¹⁶ Voir Linard & Prax (1984).

¹⁷ Pour une description complète des problèmes de transcription de l'oral, voir Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987 : 93-115) et la *Revue Française de Linguistique Appliquée* (1996, I,2).

régionales ou les langues exotiques sans écriture¹⁸. Dans cette lignée, l'intérêt pour la langue française orale est manifeste dans tous les pays francophones, comme au Canada : le corpus du français parlé dans les communautés francophones et bilingues de la capitale nationale du Canada (*Ottawa-Hull*, 1986) comprend 3.500.000 mots ; les *Enquêtes linguistiques* sur le français parlé en Acadie (1989-1994) comptent 30 heures d'enregistrements. Pour l'Afrique noire, la banque de données *IFA* (1974-1983) fait l'inventaire des particularités lexicales du français parlé en Afrique noire. En Belgique, la banque de données *VALIBEL* (1989. Université Catholique de Louvain-la-Neuve) recense les particularités du français de Belgique. Enfin le français créole, notamment celui de l'île de La Réunion, a suscité un vif intérêt : le corpus de l'*Atlas Linguistique et Ethnographique de la Réunion* (paru entre 1984 et 1996) est immense. Le domaine de recherche de ces corpus se situe dans la continuité de l'ethnographie : il s'agit de circonscrire des particularités du français parlé hors de France. L'enjeu n'est ni linguistique (décrire les caractéristiques du français parlé tout court), ni didactique (enseigner le français comme langue étrangère). Il est cependant intéressant de remarquer que les corpus de français oral se sont justement développés dans une aire de recherche bien particulière, celle de la dialectologie et de l'ethnolinguistique, et qui n'a souvent eu que peu de lien avec la linguistique proprement dite.

I.2.2. LES PREMIERS GRANDS CORPUS DE FRANÇAIS PARLÉ... EN DIDACTIQUE

Le corpus du *Français fondamental* et le corpus d'*Orléans* sont remarquables parce que ce sont les premiers grands corpus de français parlé constitués dans les années 1950, et surtout parce qu'ils sont bien représentatifs d'un certain mépris des linguistes français de l'époque pour le français parlé : tous deux sont constitués dans un but didactique, en vue de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ils n'auront que très peu de retentissements dans le milieu des linguistes et fort peu d'exploitations en didactique française, mais ils constituent les premières initiatives de grande collecte de français parlé.

Le Français fondamental

Le Français fondamental (Gougenheim, Michéa, Rivenc & Sauvageot, 1959) est un projet officiel lancé en 1951. Il est confié à l'équipe du Centre d'étude du français élémentaire, créé pour la circonstance, et installé à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud¹⁹. Ce projet est destiné à préparer « à l'exemple de *Basic-English*, une langue française de base, assimilable rapidement par les populations les moins perméables à notre culture » (*Le Monde*, 1^{er} novembre 1951)²⁰. Il est d'emblée vivement critiqué dans la presse et certains milieux politiques, de droite comme de gauche : les uns y voient un abâtardissement de la langue française, les autres, une « entreprise esclavagiste »... Aucun n'y a reconnu l'innovation didactique qu'il constituait dans le champ de l'enseignement des

¹⁸ Voir les études que proposent en exemple Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987 : 43-45).

¹⁹ Ce centre devient le CREDIF en 1959 : Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français. Le CREDIF a été dissous en 1996.

²⁰ Cité par Besse (1979 : 25).

langues étrangères²¹. Sa grande nouveauté est pourtant de créer un vocabulaire de base, non plus fondé sur l'intuition, ou à partir d'un corpus de textes écrits, mais à partir d'enregistrements de français parlé. Au total, 275 témoins ont été enregistrés, dans des situations de parole assez diverses : discussions libres avec l'un des concepteurs du projet, ou scènes de transaction dans un magasin (par exemple chez une mercière d'un « quartier populaire » de Paris), soit au total 312.135 mots. Seuls ont été retenus les mots d'une fréquence supérieure à 20, soit au total 1.063 mots. Le public visé par le *Français fondamental* est double : d'une part, les populations des anciennes colonies, qui doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement de base de qualité du français qui pourra ainsi conserver son statut de langue officielle. Cet ouvrage aspire de plus à concurrencer les progrès effectués par l'anglais dans des pays où le français jouissait avant de positions solides (par exemple au Proche-Orient), et pour cela il faut toucher non seulement les classes cultivées, mais aussi les « masses de la population », qui ne « sont que peu atteintes par l'enseignement de culture, remarquable d'ailleurs, que dispensent nos établissements d'enseignement publics et privés à l'étranger » (Gougenheim *et al.*, 1964 : 10). D'autre part, il s'agit de faire face, en France même, aux besoins de la population immigrée d'Afrique du Nord qui doit « accroître sa valeur humaine, sociale et professionnelle » (*ibid.*) par l'apprentissage du français. L'entreprise est nouvelle en didactique des langues et en linguistique, mais en réalité, le bilan est plutôt modeste : peu de linguistes ont tiré parti de ces données, et peu de méthodes de français langue étrangère s'en sont inspirées, à l'exception notable de *Voix et Images de France*, éditée par le CREDIF en 1960 : « un recueil réalisé à partir du Français Fondamental, dans une version « épurée » et un peu artificielle, qui a fait le tour du monde » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 : 81).

Même si certains mots proposés sont parfois datés, et si les auteurs ont volontairement écarté d'autres mots considérés comme peu conformes à l'idéal de l'art de la conversation²², les listes de fréquence qui sont à l'origine du *Français fondamental* sont encore employées aujourd'hui : Andersen (2004 : 199) qui a étudié l'enseignement du FLE au Danemark et en Suède, propose ainsi de partir du *Français fondamental* pour choisir les connecteurs au niveau débutant de l'apprentissage du FLE. Dès son origine, le *Français fondamental* a ainsi suscité plus d'intérêt à l'étranger. Nombreux sont les imitateurs du *Français fondamental*, notamment au Portugal : avec l'aide de Rivenc est lancé le projet du *Portugais fondamental*²³ au début des années 1980, beaucoup plus vaste en réalité que le *Français fondamental*. Par la suite, dans les années 1990, il est intégré au *Corpus de Référence du Portugais contemporain* qui compte aujourd'hui 1.478.000 mots²⁴.

²¹ Pour une revue des violentes critiques à l'encontre du projet du *Français Fondamental*, voir Besse (1979).

²² Par exemple, des mots du lexique comme *suceuse* (nom d'appareil) ne sont plus employés aujourd'hui ; de plus, les auteurs ont écarté de leur *Français fondamental* des mots fréquents de la liste, comme *eh ben*, *bref*, et les mots jugés trop vulgaires (1964 : 208), comme *truc*, *machin*, *copain*.

²³ Publication des résultats de 1981 à 1984, voir Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987 : 81-82).

²⁴ Pour une description complète du *Corpus de Référence du Portugais Contemporain*, voir Bilger (1996 : 124-130).

Le corpus d'Orléans

Un autre corpus à visée didactique fait date, c'est le *corpus d'Orléans*²⁵ : constitué à l'initiative de professeurs de français de Grande-Bretagne à l'Université d'Essex, il est probablement l'un des premiers du genre par la taille : cette « Etude sociolinguistique sur Orléans » est composée de 497 enregistrements (interviews, conférences, communications téléphoniques *etc...*) réalisés entre 1966 et 1973 dans la ville d'Orléans. Le corpus compte un total de 4.500.000 mots. Mais comme pour le *Français fondamental*, ce travail a été très peu utilisé en France, aussi bien par les linguistiques que par les didacticiens. Seul le BELC, associé au projet, s'en servit pour réaliser des dossiers pédagogiques : *De l'« écoute » des documents sonores à leur utilisation en classe* (1982).

Le *corpus d'Orléans* a éveillé peu d'intérêt en France, mais d'intenses recherches linguistiques et didactiques en Europe : il a été acheté par plusieurs universités étrangères, notamment par l'Université Libre d'Amsterdam, qui réalisa au début des années 1980 une nouvelle version des dictionnaires de traduction bilingue *Van Daele* pour le français et le néerlandais. L'Université de Louvain-Leuven a également acquis le *corpus d'Orléans* et en a fait une transcription accessible sur Internet, au service du projet ELILAP qui a débuté en 1980. Ainsi, « le grand corpus de français parlé, recueilli en France, a été acheté et exploité uniquement hors de France... curieuse aliénation du milieu linguistique français ! » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 : 85).

I.2.3. LES CORPUS DE FRANÇAIS PARLE EN LINGUISTIQUE FRANÇAISE : UN DEVELOPPEMENT RECENT

Il faut attendre les années 1980 pour voir émerger un réel intérêt pour le recueil de données orales dans la communauté des linguistes français, même si certaines branches des sciences du langage se sont déjà lancées dans la collecte de données. Ainsi dans la tradition de la sociolinguistique française, les études appliquées aux corpus sont assez anciennes et visent à mettre en corrélation des faits de langue et des faits de société, mais il s'agit surtout de faits de langue en marge. Le premier ouvrage en date que citent Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987 : 49) est Gadet (1971) : *Recherches récentes sur les variations sociales de la langue*.

Parmi les corpus de français oraux élaborés en France à des fins de recherche en linguistique, nous ne citerons que les plus importants en taille : d'abord, le corpus de l'équipe du GARS, constitué à partir de 1975 à l'Université d'Aix-Marseille pour étudier la grammaire du français parlé. Atteignant aujourd'hui environ 2 millions de mots, il est probablement le plus important de France. Il s'agit d'un corpus ouvert, qui s'enrichit tous les ans de nouvelles acquisitions, composé de discours oraux très divers²⁶. Les recherches effectuées sont axées principalement sur la syntaxe et la morphologie ; en raison de la formation linguistique des concepteurs du corpus, les analyses de discours ou d'interactions sont très peu développées, l'intérêt est plus particulièrement porté sur les analyses morpho-syntaxiques et les différences grammaticales entre écrit et oral. Le *Corpus de Référence du Français Parlé* (1998), considéré comme une continuation du corpus

²⁵ Pour une présentation complète du Corpus d'Orléans, voir Bergounoux (1996 : 87-88).

²⁶ Pour une description complète du corpus, voir Blanche-Benveniste (1996).

du *GARS*, est plus restreint en taille, mais témoigne d'un intérêt des pouvoirs publics français pour la langue parlée comme patrimoine public à conserver : il s'agit d'un projet financé par la Délégation à la langue française, confié au départ à l'équipe *Corpus* (Université Aix-Marseille) de Blanche-Benveniste, puis à l'équipe *Delic*²⁷ en 2000 (Véronis, Université Aix-Marseille). Il compte actuellement environ 440.000 mots, et vise à recueillir avant tout des données représentatives d'un français parlé d'« usage général et courant » : les enregistrements ont été réalisés dans différentes régions françaises, et dans trois situations différentes. Enfin, on peut également mentionner la banque de données *CLAPI*²⁸ (2001) accessible sur Internet : l'équipe *ICAR*²⁹ (Plantin, Université Lyon 2) rassemble depuis une vingtaine d'années des corpus d'interactions verbales actuellement recensés dans une sorte de médiathèque de corpus, qui propose également des extraits et transcriptions d'interaction en accès réservé, et qui compte actuellement quatre-vingt corpus référencés dont trente-cinq corpus numérisés (un million de mots).

Dans ce paysage des corpus de français parlé, le corpus *Lancom* est difficilement classable. Il relève autant de la didactique que de la linguistique dans ses objectifs et les données recueillies. Etant donné que les enregistrements que nous avons effectués nous-même se situent dans le prolongement du corpus *Lancom*, à la fois dans la conception et les situations enregistrées, nous présentons ici ce dernier en détail, en y incluant la présentation de nos propres données.

I.2.4. *Lancom* : un corpus à la croisée des chemins, entre didactique et linguistique

I.2.4.1. LA CONCEPTION DU CORPUS

Un corpus et non une collection de données

« Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage »

Cette définition de Sinclair (1996 : 4) permet de faire la différence entre un corpus et une collection de textes non organisée : « des mots comme 'collection' ou 'archive' renvoient à des ensembles de textes qui ne nécessitent pas de sélection ou d'organisation, ou dont la sélection ou l'organisation ne nécessitent pas de critères linguistiques » (Sinclair, 1996 : 9). C'est dans ce sens que l'on peut parler à propos de *Lancom* de corpus. Il a en effet été élaboré en fonction de plusieurs critères, et d'abord un critère linguistique : enregistrer deux communautés différentes, les francophones de France et les néerlandophones de Belgique, parlant la même langue, le français³⁰. Sa constitution répond ensuite à un critère pédagogique : contrairement à la plupart des autres corpus qui ont pu être utilisés en didactique (par exemple le *corpus d'Orléans*), la didactique fait ici figure d'amont, car le point de départ est du côté des non-francophones : il est constitué par les jeux de

²⁷ D.E.L.I.C. : Description Linguistique Informatisée sur Corpus.

²⁸ C.L.A.P.I. : Corpus de Langues Parlées en Interaction.

²⁹ I.C.A.R. : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations.

³⁰ Un troisième volet a été constitué récemment sur le français de Belgique, dans le même type d'interactions.

rôles des méthodes de FLE (indiquer le chemin, scène de baby-sitting, conversations téléphoniques diverses, entretien d'embauche, transactions dans une agence de voyage, un hôtel, un office du tourisme *etc...*), que l'on fera jouer en classe à des élèves flamands et pour lesquels sera ensuite cherché un équivalent français : Français qui jouent les mêmes scènes et suivent les mêmes canevas que ceux élaborés pour les élèves néerlandophones, ou bien scènes réelles dans une agence de voyage. En résumé, *Lancom* est un corpus parce qu'il a été constitué en fonction de choix raisonnés et de critères précis.

Il s'agit d'un corpus que l'on appelle « ouvert », parce qu'il est continuellement enrichi par les étudiants en langue romane de l'Université de Louvain-Leuven qui réalisent, dans le cadre de leur travail de fin d'études, de nouveaux enregistrements et de nouvelles transcriptions. Utilisant ce qui avait déjà été réalisé, nous avons nous-même enregistré des compléments en fonction des objectifs de notre recherche, et afin d'assurer ainsi plus de représentativité aux résultats linguistiques que nous avons mis en valeur. Nous nous sommes essentiellement focalisées sur les scènes d'agence de voyage pour lesquelles nous avons effectué des enregistrements complémentaires : comme les six interactions enregistrées initialement dans une agence de voyage de Marcq-en-Baroeul (Lille) en 1993 ne faisaient intervenir qu'une employée, nous avons enregistré de nouvelles interactions en 2006 avec trois employées différentes, dans la même agence de voyage, afin de diversifier les interlocuteurs³¹. De même, les scènes simulées d'agence de voyage n'ayant été enregistrées que dans une seule classe avec un seul enseignant, nous avons complété cet ensemble par de nouveaux enregistrements dans des classes du collège de Diksmuide (Belgique néerlandophone) avec trois enseignants différents, de façon à pouvoir étudier les styles discursifs d'enseignants et d'élèves de niveau différent³².

La taille du corpus

Ce corpus d'environ 160.000 mots³³ peut paraître peu étendu comparé aux millions de mots que comptent d'autres corpus. En réalité, en matière de constitution de corpus, comme le rappellent Habert *et al.* (1997 : 146), deux positions s'opposent : « gros, c'est beau » illustre la première position selon laquelle la vocation d'un corpus est d'être le plus large possible, de façon à constituer un échantillon de plus en plus représentatif du langage traité. La seconde position est celle qui accorde plus d'attention aux conditions de production et de réception des données enregistrées, corrélées à leurs caractéristiques langagières, sans chercher à accumuler obligatoirement une énorme base de données. Le corpus *Lancom* se range bien évidemment dans cette deuxième catégorie, visant la représentativité non pas à travers le brassage de millions de mots, dont le contexte linguistique et extralinguistique est souvent considéré comme secondaire, mais à travers la possibilité d'étudier de manière fine et précise le français parlé du francophone et du non-francophone dans le cadre d'interactions entières et choisies avec soin : les

³¹ Ces interactions du corpus *Lancom* constituent un total de 10.741 mots (durée totale : 63'24''), auquel il faut ajouter nos enregistrements : 20.313 mots (durée totale : 168'56'').

³² Voir Annexes I pour une présentation de l'ensemble du corpus *Lancom*, et de nos enregistrements. Pour les jeux de rôles enregistrés au collège de Diksmuide, suivis de leur évaluation par l'enseignant, l'ensemble représente 46.755 mots et 402'17'.

³³ Sans compter notre propre ajout, soit environ 67.000 mots.

paramètres contextuels sont précisés et visualisables puisque toutes les scènes sont enregistrées sur vidéo³⁴.

Un corpus accessible aux chercheurs

Le corpus *Lancom* a été intégré au projet Elicop (Etude Linguistique de la Communication Parlée, 1997-2000), dirigé par l'Université de Louvain-Leuven. Ce dernier vise la constitution d'une banque de données automatisées et accessible à toute personne intéressée, il met à la disposition des chercheurs le corpus *Lancom* et le corpus *Elilap*³⁵. Sur les 39 heures d'enregistrements, environ 18 heures (160.593 mots) du corpus *Lancom* sont actuellement disponibles sous la forme de transcriptions graphiques informatisées et accessibles sur Internet à l'adresse suivante :

<http://bach.arts.kuleuven.ac.be/elicop>.

*La réalisation du corpus Lancom*³⁶

A la suite de la constitution de l'Etat fédéral de Belgique en 1994, qui rend autonomes la Communauté française et la Communauté flamande de Belgique, il est indispensable de repenser l'enseignement du français dans la partie néerlandophone du pays, où le français a le statut de langue étrangère même si l'Etat fédéral reconnaît trois langues officielles, le français, le néerlandais et l'allemand. En effet dans les années 1990, les manuels de français à l'usage des néerlandophones sont encore marqués par les méthodes grammaire-traduction et les exercices structuraux : il est désormais urgent de prendre en compte le français comme langue de communication. Le décret du 16 février 1994 consacre la réforme de l'enseignement du français selon les principes de l'approche communicative par le Ministère de l'Education de la Communauté Flamande. Etant donné que la formation pédagogique initiale et continue est toujours assurée en Belgique par les universités, chaque université néerlandophone doit adapter ses programmes de formation permanente aux nouvelles instructions officielles. En accord avec les milieux pédagogiques, qui recherchent des données authentiques de français parlé adaptées aux nouveaux programmes belges, il est décidé de constituer un corpus d'interactions verbales utilisable à la fois à des fins d'enseignement et de recherche.

Après concertation avec le Ministère Flamand de l'Education, l'Ambassade de France et l'Université de Louvain-Leuven, plusieurs acteurs vont mettre en place ce projet, et notamment Raymond Gevaert³⁷, à l'époque conseiller pédagogique de

³⁴ A une exception près : les enregistrements effectués en 2006 en agence de voyage n'ont pu être faits qu'en audio.

³⁵ Le corpus *Elilap* se compose d'échantillons de français parlé authentique et spontané de locuteurs sociologiquement très variés, dans des situations de communication diverses. Il est en réalité constitué de trois corpus : le corpus d'Orléans, le Livre parlé de Tours, et Voix d'Auvergne. Voir Brosens & Nouwen (1999 : 90).

³⁶ Ce paragraphe est emprunté pour l'essentiel à Flament-Boistrancourt (2000 : 75-78).

³⁷ Raymond Gevaert est aujourd'hui une figure importante de l'enseignement du FLE à l'école secondaire : il est conseiller pédagogique à 50%, lecteur en didactique du FLE à l'Université de Louvain-Leuven, auteur de manuels et directeur de collection auprès de la maison Pelckmans d'Anvers, spécialisée dans l'édition scolaire. Il est également le

français pour la province de Flandre orientale (région de Gand) et corédacteur au Ministère Flamand de l'Éducation des nouveaux programmes d'enseignement du français comme « langue de communication », Mark Debrock, vice-recteur de l'Université de Louvain-Leuven et responsable dans cette université de toutes les questions relatives à l'enseignement, et enfin Danièle Flament, l'expert étranger auprès des instances citées *supra*.

Pour mesurer toute l'importance d'un tel travail pour l'enseignement du français en Belgique, il est nécessaire de bien comprendre le statut, fort controversé, de la langue française dans ce pays multilingue : étant passée en un siècle du statut de langue officielle unique à celui de langue étrangère pour la Flandre belge³⁸, la langue française doit s'armer de moyens d'enseignement efficaces pour rester attractive auprès de la population flamande.

I.2.4.2. LE STATUT DU FRANÇAIS EN BELGIQUE NÉERLANDOPHONE

Grandeur et décadence du français

En Belgique, le français passe au fil des siècles de sa suprématie totale à sa remise en cause partielle³⁹. Sous les dominations espagnole (1598-1713), autrichienne (1713-1793) et enfin française (à partir de 1794), c'est le français qui est langue officielle, tandis que le peuple parle les patois flamands, une collection de dialectes néerlandais qui a souffert en Flandre de son isolement linguistique depuis la scission avec les Pays-Bas (paix de Westphalie, 1648) : tandis que la langue parlée aux Pays-Bas continuait son évolution et son harmonisation sous ses formes parlées et écrites, les dialectes néerlandais parlés en Flandre belge stagnaient et se morcelaient en de multiples dialectes locaux⁴⁰. Le français est donc la langue imposée, et son statut est ensuite conforté par la proclamation de l'indépendance de la Belgique en 1830 : le français est la seule langue *officielle* tandis que la nouvelle Constitution reconnaît trois langues *nationales*⁴¹ : le français, le néerlandais et l'allemand.

Dès 1830, ce rôle prépondérant du français est contesté : une partie de la population flamande va vivre cette suprématie du français comme une

président de la Commission Europe de l'Ouest de la Fipf (Fédération Internationale des professeurs de Français).

³⁸ Le terme de Flandre se prête à plusieurs définitions : en tant qu'entité géographique, la Flandre couvre les provinces belges de Flandre Orientale et de Flandre Occidentale, les Flandres Françaises et la Flandre Zélandaise aux Pays-Bas. Historiquement, la Flandre est un comté, pour la plus grande partie fief du roi de France. Dans le contexte politique actuel, on entend par Flandre (en Belgique) la partie de la Belgique située au nord de la frontière linguistique qui sépare le français du néerlandais (d'après Van de Putte & Fermat : 1997, 7). C'est cette dernière définition que nous adopterons pour la Flandre. Voir également la figure 1.

³⁹ L'essentiel de ce résumé est emprunté à Francard (1995 : 31-46), ainsi que Debrock (1991 ; 2000).

⁴⁰ En 1999/2000 en Belgique néerlandophone, 27% des élèves de 15 ans disent parler principalement, à la maison, une autre langue que la langue d'enseignement, le néerlandais. Ils parlent un dialecte flamand (Eurydice, 2005 : 18). En réalité, selon H. Nachtergaele, Professeur émérite à l'Université de Louvain-Leuven à Courtrai, le dialecte flamand serait parlé dans plus de 75% des familles.

⁴¹ Francard (1995 : 37).

dévalorisation culturelle de sa propre langue, d'autant plus que la quasi-totalité du nord du pays parle les dialectes flamands⁴². C'est ainsi que naît le Mouvement Flamand : ce n'est pas une association concrète mais selon Vandeputte & Fermat (1997 : 35), « l'expression désigne le combat du peuple flamand pour affirmer ou reconquérir sa personnalité ». Ce Mouvement va finir par revendiquer la reconnaissance de l'identité linguistique et culturelle de la Flandre dans tous les secteurs, aussi bien administratifs, politiques qu'économiques. Défendant initialement le principe de personnalité (le libre choix de la langue), les revendications du Mouvement Flamand vont aboutir cependant à un principe contraire, le principe de territorialité (le choix de la langue est déterminé par l'appartenance à la Région). Celui-ci est entériné par les lois linguistiques de 1932 qui avalisent l'unilinguisme territorial (néerlandais au nord, et français au sud). L'enseignement primaire et secondaire devient exclusivement néerlandophone, et l'Université de Gand est la première à être néerlandisée. En 1962, la frontière linguistique dessine le tracé définitif de la frontière politique au sein de chaque région administrative et politique, la Flandre néerlandaise et la Wallonie francophone, tandis que la région de Bruxelles-capitale conserve son bilinguisme originel francophone-néerlandophone, même si dans les faits, et ce au grand dam des Flamands, Bruxelles qui est à majorité francophone (à 85%) tend à faire tache d'huile dans sa périphérie flamande. En réalité, le découpage en Régions politiques ne correspond pas à des aires linguistiques homogènes, tout au moins pour Bruxelles et pour la Wallonie : Bruxelles est bilingue flamand-français, tandis que la Wallonie possède une forte minorité germanophone. Pour valoriser la solidarité culturelle et linguistique entre les Régions, une nouvelle institution politique est créée, la *Communauté*. En 1970, la Communauté française unit la Wallonie et Bruxelles sous l'égide du français, tandis que la Communauté flamande associe la Flandre et Bruxelles sous l'égide du néerlandais, et que la Communauté germanophone regroupe les territoires à l'est de la Wallonie. Ce processus de néerlandisation de la Flandre belge trouve son couronnement dans le décret de 1973 qui fixe la dénomination officielle de la langue véhiculaire de la Flandre : le « néerlandais ou langue néerlandaise ». Aujourd'hui en Belgique, 58 à 59 % de la population parle un dialecte flamand, tandis que 40-41% parle français. Les figures 1 et 2 présentent les aires linguistiques et politiques de la Belgique :

⁴² Le flamand a deux acceptions : il désigne « soit l'ensemble des dialectes néerlandais de la Flandre (belge) soit le néerlandais standard tel qu'on le parle en Flandre (belge) » actuellement (Vandeputte & Fermat, 1997 : 16). On entendra par flamand le dialecte parlé dans une région (voire une ville) de la Flandre belge.

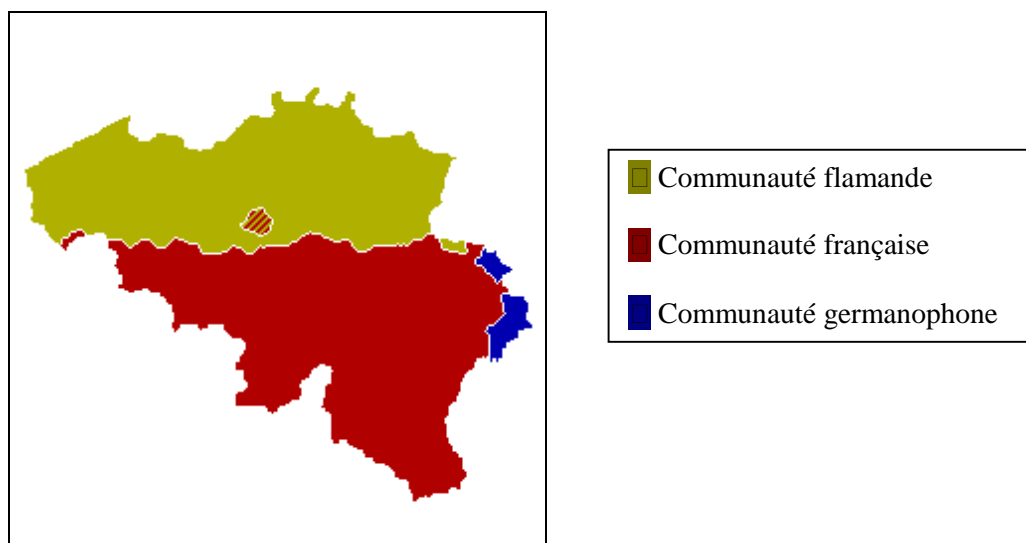


Figure 1. Carte des Communautés de Belgique
(source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:BelgieGemeenschappenkart.png>)

Les Communautés sont compétentes en matière culturelle et linguistique, et gèrent l'enseignement ; elles regroupent les habitants parlant une même langue. La Communauté flamande s'étend sur les provinces de langue néerlandaise, elle compte environ 5,9 millions d'habitants (57,6% de la population totale de la Belgique). Il existe également des néerlandophones au sein de Bruxelles-Capitale et de certaines communes à facilités en Région wallonne. La Communauté française regroupe les régions au sud de la Belgique de langue française, ainsi que les habitants francophones de Bruxelles-Capitale et une minorité francophone en Région flamande. La Communauté française constitue environ 41% de la population. A Bruxelles-Capitale, les deux Communautés francophone et néerlandophone ont des compétences. La Communauté germanophone enfin, à l'est de la Belgique, regroupe environ 70.500 habitants germanophones (0,69 % de la population).

La Figure 2 présente les différentes provinces belges fédérées en trois Régions autonomes principalement compétentes en matière économique, la Flandre, la Wallonie, et Bruxelles-Capitale. Les provinces flamandes constituent la Région Flandre. Elles sont unies par un même dialecte, même si celui-ci possède des différences régionales, voire territoriales (d'un village à l'autre) parfois importantes.

Le flamand (le *Vlaams*), le brabançon (le *Brabant*), le limbourgeois (le *Limburgs*) sont tous rattachés au néerlandais. La Région Wallonie est à majorité francophone, les habitants de cette région parlant également un dialecte gallo-roman, le wallon.

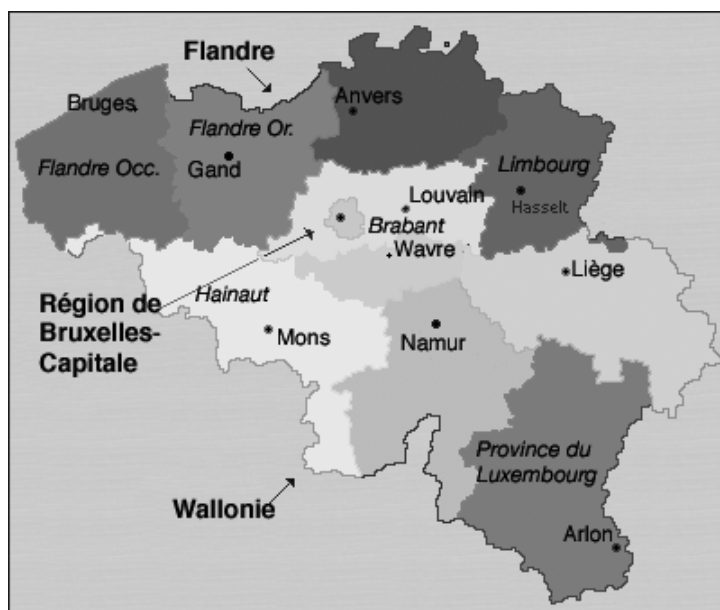


Figure 2. Les provinces belges

(source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:Belgique_r%C3%A9gionale.png)

De ces superpositions institutionnelles, essentiellement voulues par la population flamande qui finit par regrouper en 1994 sa Communauté et sa Région en une même entité, le *Vlaamse Raad*⁴³, c'est au niveau linguistique le français qui en pâtit le plus : reconnu comme l'une des trois langues officielles d'Etat, il n'a plus que le statut de langue régionale à Bruxelles et en Wallonie, tandis qu'il devient langue étrangère dans la Région Flandre. Le statut de la langue française est donc fort complexe en Flandre, et les Flamands nourrissent envers elle des sentiments très ambivalents.

La langue française en Belgique néerlandophone : attirances et répulsions

Le conflit linguistique qui oppose le français au flamand est relativement récent puisqu'il date du dix-neuvième siècle. Selon Willems (1997 : 260), « L'histoire linguistique de la Flandre est bien plus celle d'un bi- (ou même pluri-) linguisme quasi-constant, aux liens étroits et aux influences réciproques et vivant –jusqu'au XIX^e siècle- une cohabitation largement pacifique. » Plusieurs récits du XVI^e témoignent ainsi de la polyglossie des Flamands à cette époque.

La frontière linguistique à l'intérieur de la Flandre est d'abord une frontière sociale : le flamand a pendant longtemps souffert d'une image négative, tandis que le français restait la langue de la réussite sociale, paré d'un prestige et de lettres de noblesse auxquels le premier ne pouvait prétendre. C'est ainsi que Lilar (1976) raconte dans *Une enfance gantoise* comment les langues dessinaient des strates sociales : « Il y avait donc la classe ouvrière et paysanne qui patoisait allègrement,

⁴³ Communauté flamande et Région Flandre n'ont pas à proprement parler « fusionné ». La Région flamande n'a en fait jamais été organisée, si bien que ses compétences sont exercées par la Communauté flamande.

la classe dirigeante qui usait d'un français assez pur - et parfois même admirable. Entre les deux, la petite bourgeoisie qui s'y efforçait mais parlait aussi le néerlandais, mâtinant cette langue de gantois ». Cette attitude de déni explique en partie le retournement de situation actuel : désormais le flamand, aujourd'hui relié à la langue néerlandaise standard par un travail de collaboration constante avec les instances du Pays-Bas depuis 1932, a conquis ses lettres de noblesse, et le locuteur flamand se sent désormais en situations de « sécurité linguistique » (Willems, 1997 : 269). De leur côté et jusqu'à une époque récente, les élites francophones n'ont pas eu d'intérêt marqué pour la langue néerlandaise parlée par les Flamands. Comme le souligne Francard (1995 : 44), « le dédain, parfois même la répugnance des francophones vis-à-vis du néerlandais (ou du « flamand ») se sont exprimés tout au long de l'histoire de la Belgique unitaire », ce qui explique pour partie l'incapacité, pour de nombreuses générations de Bruxellois et de Wallons, à communiquer efficacement dans la langue de leur compatriote flamand.

Cependant, si le français n'est plus une langue nationale dans la région Flandre, il reste cependant la première langue étrangère parlée. La situation du français en Flandre est donc fort complexe, elle est à la fois confortable dans le sens où « le niveau de connaissance en Flandre dépasse, et de beaucoup, la connaissance de cette même langue dans les régions et pays environnants » (Willems, 1997 : 268), et en position délicate dans le sens où « il y a encore des traces manifestes d'une attitude défensive par rapport au français » (*ibid.*). Cela dit, le français reste une langue importante dans le milieu des affaires fortement lié, situation géographique oblige, aussi bien à la France qu'aux milieux francophones de Belgique : les entreprises belges valorisent ainsi les personnes bilingues flamand-français plus que celles qui parlent anglais. De plus, la Flandre est rattachée à un pays bilingue flamand-français, dont la capitale, Bruxelles, qui est aussi la capitale de la Région Flandres, est strictement bilingue : tous les textes administratifs, l'odonymie (les noms de rue) et la toponymie sont rédigés dans les deux langues. Enfin pour les Flamands, « la France reste le pays de vacances par excellence et beaucoup d'entre eux souhaitent lire des livres et magazines francophones⁴⁴ » (Willems, 1997 : 271). Tout ceci explique que le français reste la première langue enseignée dans les écoles publiques flamandes.

L'enseignement du français en Belgique néerlandophone

L'enseignement du français dépend, comme l'enseignement tout court, de l'autorité des Communautés. En Belgique néerlandophone, le français est enseigné comme seconde langue obligatoire dans l'enseignement primaire à partir de la cinquième année d'étude, donc à partir de dix ans, à raison de quatre heures par semaine⁴⁵. Il est en effet obligatoire d'enseigner le français comme « première langue seconde », tandis que dans les provinces qui sont sous la juridiction de la Communauté française, l'enseignement du néerlandais comme seconde langue n'est pas obligatoire. Il est dans les faits souvent remplacé par l'anglais, et le néerlandais devenant la troisième langue, la connaissance de l'autre langue

⁴⁴ Il ne paraît plus de journaux francophones en Belgique flamande.

⁴⁵ Un décret voté en 2004 rend obligatoire l'apprentissage d'une langue étrangère dès 10 ans à partir de l'année scolaire 2004/2005 : auparavant, l'âge de l'apprentissage obligatoire était fixé à 12 ans (Eurydice, 2005 : 25).

officielle de la Belgique dans les milieux francophones est insuffisante. La disposition de juillet 1971 qui prévoyait que « la seconde langue sera : dans la région néerlandaise, le français ; dans la région de langue française, le néerlandais », a en effet été modifiée pour la région wallonne en janvier 1975 : « les mots « dans la région de langue française, le néerlandais (...) » ont été remplacés par les mots : « dans la région de langue française, le néerlandais, l'allemand ou l'anglais » » (Dubreucq, 1997 : 377).

Dans l'enseignement secondaire de Belgique néerlandophone, le français reste la première langue étrangère obligatoire tandis que l'anglais arrive en deuxième position des langues enseignées : selon *Eurydice* (2005 : 49), en 2002, 98% des élèves flamands ont le français comme première langue étrangère, et 70,6% prennent l'anglais comme deuxième langue. En fait, le gouvernement flamand a accordé une grande importance à l'enseignement des langues ; il s'agit d'un « multilinguisme de promotion » où le français tient une place de premier ordre. C'est donc au nom d'un tel réalisme linguistique que le projet *Lancom* prend toute son envergure politique et toute son importance, aussi bien pour la communauté flamande que pour la communauté francophone : enseigner la langue dans sa dimension communicative, et le français parlé.

I.2.4.3. LES OBJECTIFS DU CORPUS : POLITIQUES, DIDACTIQUES ET LINGUISTIQUES

Le projet *Lancom*, même s'il va bien au-delà de ses premiers objectifs, voit donc le jour dans un contexte bien particulier. Sa raison d'être est d'abord politique : pour maintenir l'enseignement du français en Belgique néerlandophone, encore faut-il que celui-ci soit adapté aux besoins des néerlandophones, et plus modestement, qu'il permette une réelle communication entre les communautés belges et avec tout l'espace francophone. Il faut pour cela renouveler les manuels, inadaptés à ces nouveaux objectifs. L'objectif politique est donc en même temps didactique : réformer l'enseignement du français en Belgique néerlandophone selon les principes de l'approche communicative, en fournissant aux concepteurs des nouveaux manuels attendus sur le marché, des données de français parlé susceptibles de les inspirer. Mais ce faisant, un corpus de français oral, et qui plus est différentiel, ne peut que vivement intéresser la recherche en linguistique. Or, l'Université de Louvain-Leuven a une longue tradition de recherches sur corpus : De Kock, avec Delbecq, ont déjà lancé le projet *Elilap* (1983). Le projet *Lancom* vient donc continuer ces recherches sur corpus en y apportant toutefois un plus : il s'agit cette fois-ci d'un projet réalisé dans le cadre de l'Université (alors que les autres corpus ont été achetés), et qui présente un double volet : le français parlé par les francophones de France et le français parlé par des néerlandophones. L'objectif linguistique de *Lancom* est donc de contribuer à la recherche sur le français parlé : plusieurs chercheurs et étudiants de l'Université de Louvain-Leuven ont travaillé et travaillent encore sur le corpus pour mettre en lumière certaines caractéristiques du français parlé, à travers des mémoires de Licence⁴⁶.

⁴⁶ Pour une bibliographie des recherches déjà effectuées sur le corpus *Lancom*, voir Brosens & Nouwen (1999 : 94), et ma propre bibliographie. Certains résumés de recherches sont accessibles sur Internet, à l'adresse <http://bach.arts.kuleuven.ac.be/elicop>.

En résumé, *Lancom* s'inscrit dans un mouvement de recherche sur l'oral et l'interaction, qui traverse à la fois la linguistique et la didactique des langues. Les études linguistiques sur le langage parlé en France mais surtout à ses débuts, aux Etats-Unis, ont largement contribué à renouveler la didactique des langues. C'est ainsi que nous verrons dans le chapitre suivant comment l'analyse de corpus de français parlé a permis de réévaluer la place de l'oral au sein de la recherche en linguistique. Ces recherches ont eu des répercussions considérables sur la prise en compte du français parlé en didactique du français langue étrangère.

II. Problématiques du français parlé en linguistique

II.1. Y a-t-il une grammaire du français parlé ?

II.1.1. DES RELATIONS ETROITES ENTRE GRAMMAIRE ET ECRIT

Ecrit, norme, français standard

Dans l'esprit des Français, le bon français est représenté par l'écrit, et non par l'oral. Mais de quel écrit parle-t-on ? De l'oral transcrit, des notes de la vie quotidienne (listes de courses, agenda, petits mots), des courriers professionnels ? Ce que le grand public entend par écrit, ce n'est pas la langue de tous les jours, c'est selon Blanche-Benveniste (1997 : 9) « la langue du dimanche », c'est-à-dire la langue standardisée, celle qui est représentée par les écrivains des « Belles Lettres », et dont on énonce les règles dans les grammaires (comme *Le Bon Usage*) et les dictionnaires (comme le *Littré*). En français, « l'écrit, lieu essentiel où a porté la standardisation, apparaît plus homogène que l'oral, où le foisonnement variationnel peut difficilement être jugulé, ce qui conforte et creuse l'opposition convenue entre écrit normé et oral instable » (Gadet, 2003 : 32). L'écrit est associé au pouvoir et au prestige, car sa trace est stable. Il constitue donc la forme parachevée de la langue standard, et la norme de l'écrit « impose aux locuteurs une contrainte collective qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de l'attitude courante » (*ibid.* : 19), telle celle qui consiste à dévaloriser l'oral comme une forme dégradée de l'écrit. Selon Gadet (2004), l'idéologie du standard est associée en France à celle du puriste : pour le puriste, les autorités résident dans le passé, l'Académie et le Littré, et la langue est construite sur le modèle du bien et du mal : on ne dit pas *par contre*, mais *en revanche*, *aller au docteur*, mais *chez le docteur*. Et Gadet (*ibid.* : 21) de conclure : « c'est de ce bain normatif que vient le goût des Français pour les chroniques de langue, les dictionnaires et les championnats d'orthographe ». Cet attachement à l'écrit normé, typique des pays de littérature⁴⁷, fait que l'écrit a longtemps été le seul lieu de réflexion métalinguistique, la seule langue digne d'être étudiée.

La grammaire et la norme

« Les représentations de la langue française, en particulier dans les grammaires, restaient fondées sur des données de langue écrite, littéraire ou non, les « grapholectes », comme les nommait Ong (1988), ou sur des données fournies par l'intuition » (DGLF, 2005 : 10). C'est que la grammaire a partie liée à l'écriture : on a appris à écrire en même temps que la grammaire, et « tout adulte non formé à la linguistique, quand il est amené à expliquer quelque chose concernant la langue, fait ainsi naturellement porter ses explications sur l'écrit » (Gadet & Kerleroux, 1988 : 8). Ainsi, la grammaire a d'abord représenté la codification de la norme, « elle s'institue discipline *normative*, qui édicte un code, condamne les manquements et entend réprimer » (Wilmet, 2003 : 18). Cette première définition de la grammaire a longtemps prévalu à l'école, notamment en français langue maternelle. Elle est indissociable de l'apprentissage de l'orthographe, qui a souvent

⁴⁷ Littérature : « effet d'une culture de l'écrit sur les énoncés, les pratiques, attitudes et représentations, pour un locuteur ou une communauté » (Gadet, 2003 : 32).

été compris comme une partie de la grammaire scolaire. Cette définition de la grammaire est cependant doublée par une définition non normative, comme celle que propose *Le Petit Robert* (1992 : 882) : « 2°. *Ling.* Etude systématique des éléments constitutifs d'une langue. V. **Phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe.** » Le terme de « linguistique » vient alors souvent supplanter le terme de grammaire trop entaché de purisme et de prescription normative : « 2°. (Fin XIX^e). *Mod.* Science qui a pour objet « la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (SAUSSURE) » (*ibid.* : 1098).

La grammaire et ses données aujourd'hui : la timide entrée de l'oral

La plupart des ouvrages de grammaire d'aujourd'hui, notamment à caractère universitaire, ne prétendent pas imposer une norme. Depuis Saussure, la linguistique se détache totalement de la tradition normative. Il ne s'agit pas de faire des grammaires « d'usage », mais des grammaires raisonnées qui visent à mettre à jour de manière systématique les principes organisateurs des unités linguistiques. Cependant, c'est avec des degrés divers et souvent de manière assez timide qu'elles intègrent les données de l'oral. Ainsi, dans la *Grammaire critique* de Wilmet, la plupart des exemples proposés sont tirés d'œuvres littéraires. Il s'agit donc de langage écrit, même si les écrivains ne respectent pas obligatoirement la norme grammaticale, comme le dit Hervé Bazin (cité par Wilmet, 2003 : 24, *Plumons l'oiseau*, 1966 : 46) : « Les écrivains, ces usagers de la langue, ne sont pas plus des linguistes que les automobilistes, ces usagers de la route, ne sont des mécaniciens ». Comme le remarque Melis (2000), la position de la linguistique vis-à-vis de l'oral est donc ambiguë : « elle pose d'une part que l'oral est premier, précisément vu les conditions d'acquisition, mais elle adopte d'autre part dans sa pratique une position normative, décrivant uniquement les énoncés conformes aux normes de l'écrit. » La *Grammaire méthodique* (Riegel, Rioul & Pellat, 2002. 1^{re} éd. 1994) est peut-être la grammaire la plus récente qui tente d'intégrer les acquis de la linguistique de l'oral et des recherches sur l'énonciation. On y propose des « chapitres consacrés à l'oral et à ses rapports avec l'écrit : on y trouvera des développements méthodiques sur ces laissés pour compte des grammaires que sont le système phonologique, la prosodie et la ponctuation du français, ainsi qu'une mise en perspective de son orthographe » (2002 : XVI). De plus les auteurs, attentifs au problème de la norme, ont tenté de « situer les usages concurrents selon les registres de langue et les clivages entre langue écrite et langue parlée. » (*ibid.*). Cela dit, comme l'avouent ces derniers, les exemples illustratifs de cette grammaire sont pour la plupart forgés à partir de l'intuition. D'autres grammaires moins récentes affichent clairement dès leur titre leur volonté de sortir de la norme écrite : la *Grammaire du français contemporain* (Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé & Peytard : 1964) explore « des domaines nouveaux comme les réalisations de la langue parlée » et s'attache aux « réalisations concrètes, inscrites dans un riche choix d'exemples empruntés à la littérature, surtout contemporaine, ou à des expressions saisies sur le vif » (1964 : 5). L'objectif visé par la grammaire d'Arrivé, Gadet & Galmiche (*La grammaire d'aujourd'hui* : 1986) est également d'introduire dans la grammaire des caractéristiques orales et variationnistes du « français d'aujourd'hui » : ainsi, (1986 : 14) : « on n'a pas hésité à signaler, sans excès de timidité [...] les spécificités, notamment à l'oral, des différents registres de langue ». Cela dit, il n'y a pas d'exemples tirés de bases de données orales : les

auteurs (*ibid.*) « ont pris le parti de forger leurs exemples, espérant que leur « sentiment linguistique » ne serait pas pris en défaut, notamment dans l'appréciation des différents registres ». En conclusion, les grammairiens s'en tiennent encore souvent à des exemples tirés de sources écrites ou lorsqu'il s'agit de données orales, à des exemples saisis au vol dans leurs conversations quotidiennes. En fait, l'exploitation même des données orales pose un certain nombre de problèmes, à la fois idéologiques (2), épistémologiques (3) et linguistiques (4).

II.1.2. DETRUIRE LE MYTHE D'UN ORAL SPONTANE, FAMILIER ET SANS GRAMMAIRE

L'étude linguistique des productions orales remet en cause bon nombre de préjugés, à commencer par ceux qui consistent à opposer l'oral à l'écrit en termes manichéens : l'oral serait du côté du dégradé, du familier, tandis que l'écrit serait la langue de la culture et de l'école. On rencontre également des préjugés inverses : les productions orales conserveraient un caractère authentique que l'écrit aurait perdu, soumis qu'il est à une planification toujours suspecte. Pour résumer, c'est le romantisme qui s'oppose au cartésianisme. Au niveau linguistique, dans les oppositions courantes entre écrit et oral, on retrouve souvent les mêmes thèmes : l'oral dépendrait du contexte et donc autoriserait des formes grammaticales plus fantaisistes ; l'oral n'aurait pas besoin de grammaire puisqu'il s'appuierait sur le rythme ; enfin l'oral serait dépourvu de formes grammaticales complexes, et dominé par la parataxe, la répétition, les dislocations. Autrement dit, l'oral serait une forme imparfaite de l'écrit, tandis que ce dernier serait du côté de la norme, c'est-à-dire d'un certain usage qui, « à tous les niveaux linguistiques, est valorisé par rapport aux autres, pour des raisons que l'on donne comme liées à la langue (sentiment de la langue, clarté, logique du rapport pensée-expression, conformité à l'histoire de la langue, esthétique), mais qui de fait rationalisent des jugements sociaux » (Gadet, 1997 : 15). Tous ces jugements à l'emporte-pièce ne résistent pas à une analyse des données orales : si en français il y a bien une différence entre la langue écrite et la langue orale, celle-ci ne se réduit pas à des oppositions simplificatrices et erronées entre le spontané et le non-spontané, le correct et l'incorrect.

Il n'en est pas moins vrai que les théories linguistiques traditionnelles travaillent sur une langue neutralisée au profit de l'écrit standard, concevant la langue comme un système homogène duquel le français parlé est exclu. Or, ce qu'une prise en compte de la langue parlée remet en cause, c'est l'idée même d'homogénéité de la langue.

II.1.3. LANGAGE ECRIT, LANGAGE ORAL : SEPARATION NETTE OU CONTINUUM ?

« On commence tout juste à admettre que l'écrit et l'oral ne sont ni la représentation l'un de l'autre, ni des données rivales (en pureté, systématisme, évolution, conservation, etc.), mais des données de type différent » (Gadet & Kerleroux, 1988 : 9). Si l'écrit et l'oral s'opposent bien du point de vue du canal, l'un exigeant un déroulement linéaire dans l'espace, l'autre un déroulement dans le temps, la différence entre écrit et oral est aujourd'hui de plus en plus envisagée en

termes de continuum. Koch & Oesterreicher (2001) placent ainsi oral et écrit à chaque extrémité d'un continuum qui envisage toute communication en termes de proximité et de distance (du locuteur) : « l'oral serait ainsi tendanciellement situé au pôle de l'engagement, face à l'écrit qui tend à décontextualiser, imposant ainsi l'explicite » (Gadet, 2003 : 36). Entre les deux positions extrêmes, il existe une infinie variété de cas de figure, et la notion de genre, appliquée à l'écrit, permet d'envisager la relation entre écrit et oral en terme de *continuum*.

Les genres⁴⁸ sont des catégories de texte, de discours oraux ou d'interactions, plus ou moins institutionnalisés dans une société donnée. Il peut s'agir pour l'oral, des interactions de service, de l'entretien, de l'exposé *etc.* Mais à l'intérieur de ces genres, il faut distinguer des sous-genres, qui correspondent au type d'activités que l'on effectue en parlant, et qui peuvent être indépendantes du genre dans lequel s'inscrit l'interaction. Par exemple, dans une interaction de service comme une agence de voyage, on pourra trouver des séquences (suite organisée d'échanges verbaux) qui relèvent de la confiance, de la plainte *etc.*⁴⁹. Certains genres de l'écrit se rapprochent alors de l'oral : la recherche en linguistique de corpus s'intéresse de plus en plus aux SMS et aux mail qui comportent certaines caractéristiques du dialogue oral. Le discours oral peut inversement être pourvu de marques traditionnellement associées à l'écrit : Blanche-Benveniste & Bilger (1999) donnent l'exemple d'une conversation spontanée au cours de laquelle le locuteur change de registre de parole, et passe à un registre soutenu lorsqu'il parle de son travail et qu'il endosse pour ainsi dire un rôle professionnel. On voit alors apparaître des marques soi-disant typiques d'un langage soutenu et écrit : l'emploi de *car* et *lorsque*, du *ne* de négation et du pronom sujet *nous*. En fait, une étude des formes grammaticales, à l'écrit comme à l'oral, demande que l'on prête attention aux « genres ». Comme le résume Blanche-Benveniste (1996 : 38), « les ressources grammaticales ne sont pas distribuées de la même façon dans la conversation familière, le discours professionnel, le discours juridique ou la prise de parole politique ». C'est ainsi que dans leur Grammaire de l'anglais écrit et parlé, Biber et ses collaborateurs (1999 : 24) retiennent au moins six genres pour la langue parlée : les conversations en face-à-face, les conversations par téléphone, les débats et entrevues en public, les émissions de radio ou de télévision, les discours non préparés, et enfin les discours préparés (cité par Blanche-Benveniste, 1997 : 55-56). Ce que montrent de telles études, c'est qu'il n'y a pas d'opposition tranchée entre oral et écrit, mais un continuum de pratiques différentes de la langue en fonction (entre autres) des genres dans lesquels elle s'insère.

L'oral, loin d'être obligatoirement spontané, est donc sensible à la variation. Selon Gadet (1997 : 7), « les différents locuteurs d'une même communauté linguistique n'ont pas tous, ni toujours, exactement les mêmes usages : les langues manifestent de la variation et du changement, et le constat de l'hétérogène est coextensif à la notion de langue. » La variation peut s'analyser selon différents axes, diatopique (en fonction du lieu géographique), diachronique (en fonction de l'époque),

⁴⁸ La revue *Langages* (2004) a consacré un numéro à la problématique des genres.

⁴⁹ Cette deuxième acception de la notion de *genre* est voisine des *types de texte*, discours caractérisés par un ensemble des traits de nature rhétorico-pragmatique, et une certaine organisation discursive. Les types de texte les plus communément admis sont les types argumentatifs, descriptifs, explicatifs, narratifs, et dialogaux. Ils sont souvent enseignés en Français langue maternelle.

diastratique (en fonction de la catégorie sociale), et selon l'usage : la variation diamésique étudie la différence oral/écrit, tandis que la variation diaphasique montre qu'un « locuteur, quelle que soit sa position sociale, dispose d'un répertoire diversifié selon la situation où il se trouve, les protagonistes, la sphère d'activité et les objectifs de l'échange » (Gadet, 2003 : 10). Selon Gadet toujours, c'est aujourd'hui la variation diaphasique qui est la plus importante dans la langue française (de France). elle a d'abord été traitée en terme de niveau de langue. Cette notion, établie dans les années 1950, permet d'appréhender la langue en termes de langage familier, populaire, soutenu, standard *etc.*, en fonction de critères linguistiques, mais surtout de jugements sociaux. Selon Gadet (2003 : 97-104), les niveaux de langue ne permettent pas de rendre compte de la variété des types d'activités dans lesquelles s'engage tout locuteur. La notion de genre, de sous-genre, qui se veut plus scientifique, remplace en sociolinguistique celle de niveau de langue.

En conclusion, s'il existe des écrits oralisés et des oraux au style écrit, il serait donc faux de parler d'une grammaire propre à l'écrit et d'une autre propre à l'oral. Selon Blanche-Benveniste (1997 : 65), « on verra que ce dédoublement est justifié pour la morphologie, en raison du grand poids de l'orthographe sur la morphologie écrite, mais que ce n'est sans doute pas le cas pour la syntaxe ». Les instruments propres à l'analyse syntaxique de l'écrit sont parfaitement opératoires pour analyser l'oral, « à condition de prévoir une grande souplesse d'articulation dans le domaine des relations entre lexique et syntaxe, où se font la plus grande partie des innovations » (*ibid.* : 90). Il faut donc envisager l'oral comme « un prolongement du système » de l'écrit (Gadet & Kerleroux, 1988 : 13).

II.1.4. DE L'ECRIT A L'ORAL : L'EXTENSION DU DOMAINE DE LA GRAMMAIRE

L'oral comme prolongement grammatical de l'écrit

L'analyse des données du français oral permet tout d'abord de réfléchir sur les limites, floues et variables, entre grammatical et non-grammatical. En effet, « les linguistiques de corpus se trouvent confrontées à un éventail de réalisations langagières qui remet en cause les distinctions tranchées entre acceptable et non-acceptable » (Habert *et al.*, 1997 : 9). Par exemple, le français parlé emploie des formes grammaticalisées comme l'expression *au niveau (de)* :

- (4). E- et là **au niveau** tarif eu:h on arriverait à: eu:h deux mille trois cents francs
(agence de voyage, « les véliplanchistes », corpus *Lancom*)

Selon Hanse (1983, cité par Flament, 2002 : 9), « l'expression *au niveau de* est devenue un cliché dont on abuse et dont on déforme le sens ». Or une étude des emplois grammaticalisés de *au niveau (de)* dans le corpus *Lancom* a plutôt montré « le caractère profondément motivé des constructions en *niveau N* [...], qui constituent moins, comme le déplorent Grevisse et Hanse, la manifestation d'un effet de mode que l'expression fort régulière d'un processus de grammaticalisation » (Flament-Boistrancourt, 2004 : 60), à l'intérieur duquel ce que dit le mot grammaticalisé n'est pas sans liens sémantiques avec ses emplois lexicaux (comme le *niveau de la mer*).

L'analyse des données orales modifie également l'ordre de priorité dans les définitions grammaticales : certaines constructions, mentionnées mais négligées dans les grammaires traditionnelles, s'avèrent très productives à l'oral, tandis que d'autres, fort présentes dans les grammaires, en sont quasiment absentes. A travers une étude du corpus du GARS, Blanche-Benveniste (1996 : 34) définit ainsi le passif en français parlé comme un « phénomène dépendant des qualités lexicales des verbes, limité dans ses réalisations aspectuelles, et fortement dépendant des contextes dans lesquels il est utilisé. » Ainsi, les verbes à effet statif se rencontrent facilement au présent inaccompli : *le bar est fréquenté par les Gitans*, tandis que les verbes non-statifs sont rares dans ces emplois : *la porte est ouverte par quelqu'un*. L'analyse des corpus amène donc à restreindre ou au contraire augmenter la disponibilité de nombreuses tournures, par la mesure de la relation variée qui existe entre les structures grammaticales et le lexique concerné par ces structures. L'étude de l'importance relative des différentes réalisations langagières conduit ainsi à repenser le statut des règles grammaticales et leur extension : « certaines sont centrales, d'autres périphériques » (Habert *et al*, 1997 : 9).

Enfin, le corpus de français oral permet d'affiner des distinctions grammaticales jusque-là laissées de côté par les linguistes. Le corpus *Lancom* s'est révélé à cet égard très fertile : les productions du non-natif permettent de mettre en valeur (Flament-Boistrancourt, 2000 : 78) « une particularité du système de la langue ou une paire minimale que jamais le natif n'aurait de lui-même remarquée ». Il en est ainsi de la différence d'emploi entre les semi-auxiliaires *pouvoir* et *vouloir* : là où le néerlandophone emploie quasi-systématiquement *vouloir* : *voulez-vous répéter ?*, le francophone emploiera *pouvoir* : *vous pouvez répéter ?* Les aires d'emploi de *pouvoir/vouloir* sont donc différentes pour le francophone et le néerlandophone. Ce dernier n'a pas non plus saisi la dichotomie entre *je suis* et *je m'appelle* dans les scènes d'autoprésentation, « manifestement régie par une opposition de présupposés (connu vs inconnu) » (Flament-Boistrancourt, 2000 : 127).

Les données orales permettent donc de réhabiliter des constructions jugées non grammaticales (comme *au niveau de*), de minimiser l'importance de certaines structures peu employées en français parlé (l'emploi du passif avec un verbe non-statif), et d'affiner des distinctions jusque-là passées inaperçues (*je suis* vs *je m'appelle*). Mais s'il est vrai que le français parlé peut être analysé dans le cadre de la théorie linguistique traditionnelle, il a parallèlement nécessité quelques aménagements et créations.

De nouveaux outils linguistiques pour étudier l'oral

Productions orales et productions écrites présentent des constructions syntaxiques et informationnelles différentes. D'un point de vue syntaxique d'abord, le français parlé fait sauter les cadres de l'analyse grammaticale traditionnelle : la notion de phrase, qui est parfaitement opératoire pour l'écrit, ne peut plus fonctionner pour l'oral. En effet, un tel cadre ne permet pas de prendre en compte les inachèvements, répétitions et nombreuses incises propres à l'oral, comme cette intervention tirée d'une scène authentique de l'agence de voyage dans le corpus *Lancom* :

L'oral bouleverse les règles de la syntaxe écrite pour des raisons qui tiennent également à son organisation informationnelle spécifique : à l'oral, l'information progresse selon l'ordre connu-inconnu, soit thème-rhème. La distinction thème/rhème est très ancienne, Flament-Boistancourt (2007) la date du XIX^e siècle : « certains linguistes allemands établissent une distinction entre le « psychologisches Subjekt » et le « psychologisches Objekt » d'un discours ». Elle ne concerne pas exclusivement l'oral, mais tout type de production discursive. Cependant à l'oral, la progression thème/rhème pourra engendrer des constructions spécifiques, que la grammaire fondée sur la syntaxe et l'ordre sujet-verbe-complément ne mettra pas en valeur. C'est le cas par exemple de la construction des énoncés avec l'introducteur rhématique *c'est*, si productive en français parlé, du type « mon métier, c'est ma passion ». L'information nouvelle, le rhème, se trouverait dans la position la plus saillante de l'énoncé, c'est-à-dire souvent en fin d'énoncé, tandis que le thème, l'information déjà connue avant la production de l'énoncé, serait donné en tête et prononcé sans saillance. Le cadre de la phrase et des propositions ne suffit donc pas à rendre compte de cette organisation de la langue parlée, d'autant plus que les énoncés de la langue parlée sont souvent très longs et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, très complexes. Blanche-Benveniste (1997 : 111-112) les compare à la période, construction syntaxique qui ne coïncide pas avec la phrase. Elle choisit pour sa part le terme de « macro-syntaxe » pour décrire ce mode d'organisation qui s'étend au-delà ou en-deçà de la phrase, et pour expliquer le fonctionnement de l'oral : l'unité centrale de la macro-

syntaxe est le rhème, appelé encore *prédicat* ou *comment*, et *noyau* par l'équipe du GARS. Selon Blanche-Benveniste (1997 : 112), « c'est l'unité qui, dans un énoncé, est dotée d'une autonomie intonative et sémantique ». Elle apporte l'information nouvelle et elle peut faire énoncé à soi seul. Cette macro-syntaxe ne correspond pas exactement à la syntaxe. Blanche-Benveniste (*ibid.* : 114) donne l'exemple de certains compléments qui, « syntaxiquement dépendants des verbes qui les précèdent, sont traités, au plan macro-syntaxique, comme des noyaux indépendants » : « Tout était en ordre. *Dans la tradition. Normal* » (citation de Blanche-Benveniste, *ibid.*).

L'opposition thème/rhème permet ainsi d'expliquer la fonction de certaines structures syntaxiques propres à l'oral, comme les accumulations d'interrogations dans un même tour de parole : une analyse de l'acte de question dans les scènes francophones du baby-sitting du corpus *Lancom* a montré que les questions qui se trouvaient en tête de tour de parole « sont en fait de fausses demandes d'information, leur fonction étant clairement d'installer un thème » (Flament-Boistrancourt, 1999 : 143) :

(7). P- bon alors écoutez pour pour les tarifs là bon je sais pas eu:h si vous avez l'habitude de faire ça quelle est vo:s quelles sont un petit peu vos exigences oui disons que nous on: ce qu'on pensait vous proposer c'est eu:h vingt francs de l'heure de: de présence hein ? eu:h le soir et le matin
(volet francophone, « baby-sitting », séq.3)

Pour conclure, les recherches sur les corpus de français parlé ont montré que loin d'être sans règles, la langue orale pouvait utilement compléter les règles grammaticales de la langue écrite, les prolonger ou les modifier. C'est dans cette perspective d'étude que se placent les recherches sur le corpus *Lancom* : montrer que l'analyse comparée des interactions entre non-francophones et des interactions francophones permet de mettre au jour des constructions ou des expressions de la langue parlée non encore étudiées (comme *au niveau de*), de proposer de nouvelles analyses sur l'organisation syntaxique et informationnelle des énoncés, enfin d'affiner des distinctions grammaticales laissées de côté (*je suis* vs *je m'appelle*). Ce renouvellement grammatical s'est accompagné de la prise en compte d'éléments non proprement grammaticaux dans les énoncés, parfois encodés dans la langue même : la pragmatique va proposer un certain nombre d'outils qui permettent d'étudier des caractéristiques spécifiques de la langue en usage.

II.2. Les spécificités de l'oral en pragmatique

II.2.1. DEFINITION GENERALE DE LA PRAGMATIQUE

« La pragmatique est un domaine qui occupe une place particulière dans les sciences du langage, dans la mesure où elle est tout à la fois un carrefour de disciplines (un point de rencontre de la linguistique énonciative, de la sémantique textuelle, de la sémiotique, de l'analyse conversationnelle, des sciences de la communication, des sciences cognitives), et une composante du système de signes que forme la langue » (Neveu, 2000 : 89). Le point commun à toutes les pragmatiques est peut-être qu'elles s'intéressent de près ou de loin à l'interprétation des énoncés. Or, cette interprétation peut être inscrite dans la

langue même, ou au contraire dépendre entièrement de facteurs extra-linguistiques⁵⁰. Ainsi, on peut distinguer un premier courant pragmatique, illustré par la définition que donnent Moeschler & Reboul (1994 : 17) de la pragmatique comme « l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique ». Cela veut dire que la pragmatique vient après la linguistique, et dans ce sens, selon Ducrot (1995 : 131), elle « étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée ». Cette conception de la pragmatique est en fait issue de la tradition néo-positiviste de l'analyse du langage, développée à l'origine par Morris (1938). Cette dernière propose une classification tripartite des disciplines étudiant les signes linguistiques : la syntaxe d'abord, étudie les rapports entre signes dans l'énoncé complexe ; la sémantique étudie les rapports entre les signes et la réalité, et enfin la pragmatique, qui arrive en dernier lieu dans le traitement des signes, étudie le rapport entre les signes et leurs utilisateurs (*interpreters*). Dans ce cadre, la pragmatique décrit la valeur d'action d'un énoncé indépendamment de considérations syntaxiques ou sémantiques. Elle s'intéresse essentiellement aux phénomènes d'indexicalité (référence aux coordonnées personnelles, spatiales et temporelles variables en fonction de l'énonciation). La pragmatique cognitive ou pragmatique radicale de Sperber & Wilson est peut-être celle qui va le plus loin dans la séparation entre pragmatique et linguistique. Les chercheurs développent une théorie de l'interprétation du sens des énoncés basée sur le principe de pertinence : un énoncé est pertinent du point de vue cognitif, si l'effet cognitif d'un énoncé est important (ce sont les probabilités pour l'énoncé d'un locuteur d'être reconnu pour ce qu'il vaut en termes pragmatiques), et si l'effort cognitif est moindre (le destinataire interprétera l'énoncé moyennant des efforts cognitifs plus ou moins coûteux selon le degré de cohérence qu'il reconnaîtra précisément à l'énoncé perçu).

Un deuxième courant de la pragmatique tend à intégrer celle-ci à l'analyse linguistique proprement dite, et à étudier l'effet de la parole sur la situation, dans le sens où les énoncés servent à exercer une influence sur le monde et sur autrui. La pragmatique « intégrée » (à la linguistique, et plus précisément à la sémantique) développée par Anscombe & Ducrot, intègre ainsi la valeur argumentative de la langue à la sémantique⁵¹ : selon Anscombe & Ducrot⁵², il est constitutif d'un énoncé de prétendre orienter la suite du dialogue. La valeur pragmatique est donc inscrite dans la langue même, ce que les auteurs ont notamment montré à propos de certains connecteurs comme *mais* ou *puisque*, et des mots comme *presque*, *encore* ou *peu/un peu*.

Entre ces deux théories très éloignées l'une de l'autre par leur conception de la langue, la pragmatique concerne aussi l'analyse des interactions authentiques qui relève plutôt de la première acception du terme, c'est-à-dire que l'analyse

⁵⁰ Nous proposerons deux définitions principales de la pragmatique, empruntées à Ducrot (1995 : 131-134).

⁵¹ Anscombe & Ducrot (1988, 1^{ère} éd. 1983 : 8) donnent de l'argumentation un sens pragmatique : « un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres) E2 ».

⁵² Anscombe & Ducrot (1988, 1^{ère} éd. 1983) : *L'argumentation dans la langue*.

proprement linguistique des énoncés ne fait souvent pas partie des préoccupations de ces courants pragmatiques, dont les origines sont à la fois sociolinguistiques, voire sociologiques, et linguistiques. Dans ce cadre, la situation d'énonciation, le savoir partagé des interlocuteurs, en résumé le contexte extra-linguistique de l'énonciation, font partie intégrante de l'interprétation des énoncés. Cette interprétation ne va donc plus dépendre de la valeur de la phrase ou du mot, mais elle ne sera pas reliée exclusivement au contexte extra-linguistique. Ce qui sert à interpréter les énoncés, c'est leur valeur et leur fonction à l'intérieur de l'interaction. Ainsi, l'analyse de conversation, développée d'abord par Sacks, Schegloff et Jefferson dans les années 1960, s'intéresse au discours dans l'interaction et à sa structure complexe organisée autour des tours de parole et de différentes séquences. L'étude des interactions a aussi été influencée par l'analyse du discours : l'école de Genève propose un modèle hiérarchique du discours conversationnel⁵³, construit sur le modèle des structures arborescentes de constituants que l'on a postulées pour l'organisation de la phrase.

La découverte des dimensions pragmatiques du langage a donc entraîné une réflexion sur les rapports entre linguistique et pragmatique : la pragmatique fait-elle partie de la linguistique? Doit-on au contraire envisager une pragmatique non linguistique? Quels rapports entretient-elle avec d'autres disciplines comme la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'intelligence artificielle? Autant de questions auxquelles on ne pourrait répondre de manière tranchée : plutôt que d'une pragmatique, il faut envisager **des pragmatiques** (voir Yule, 2000 : *Pragmatics*), qui en fonction des hypothèses externes qu'elles se donnent, c'est-à-dire de la théorie pragmatique qu'elles adoptent, vont relever de la linguistique ou s'associer à d'autres domaines des sciences humaines.

Selon Moeschler & Reboul (*ibid.* : 17-18), deux travaux sont à l'origine de la naissance de la pragmatique : les recherches des philosophes du langage Austin et Searle d'une part, qui introduisent la notion centrale d'acte de langage (voir la partie consacrée à cette notion), et les travaux de Grice d'autre part, qui montrent que les relations logiques mises en œuvre par les énoncés dans la communication (notamment les relations d'implication et d'inférence) sont gouvernées par des règles ou des principes fondés sur une conception rationnelle de la communication : ce seront les « maximes conversationnelles »⁵⁴. Il nous semble que l'on pourrait y ajouter les travaux de Jakobson (1963) sur les fonctions du langage, ainsi que ceux de Benveniste (1966) sur les rapports entre discours et énonciation, notamment à propos des temps et des pronoms. Tous ces travaux ont entraîné à leur suite une explosion des recherches dans des domaines très divers, philosophie du langage, linguistique, psychologie cognitive, psycholinguistique, sociolinguistique. Aussi intéressantes qu'elles soient, notre objectif n'est pas ici de proposer une synthèse de ces recherches, mais plutôt d'éclairer les notions ou

⁵³ Voir Roulet *et al.* (1987).

⁵⁴ Grice oriente la pragmatique vers un au-delà de la linguistique : les maximes conversationnelles ne sont pas encodées dans la langue.

théories qui ont eu une influence déterminante en didactique des langues⁵⁵, ou auxquelles nous nous référerons nous-même pour analyser certains faits de langue issus de nos données empiriques.

Nous passerons donc en revue quelques théories pragmatiques, notamment celle développée par l'école d'Oxford autour de l'acte de langage ainsi que la pragmatique intégrée, et nous présenterons les recherches pragmatiques d'inspiration à la fois sociolinguistique et linguistique qui se sont intéressées à l'interaction.

II.2.2. LES THEORIES PRAGMATIQUES A PARTIR DE L' ACTE DE LANGAGE

II.2.2.1. LA NOTION D' ACTE DE LANGAGE ET DE PERFORMATIVITE CHEZ AUSTIN ET SEARLE

Dire, c'est faire

C'est l'un des concepts à la base de la ou des pragmatiques. Nous nous attarderons assez longuement sur cette notion, que nous reprendrons dans la partie consacrée à l'interaction, parce qu'elle informe toutes les approches pragmatiques sous des visages divers et qu'elle sera, en raison de sa richesse et malgré sa complexité, une notion phare de l'approche communicative en didactique des langues.

La notion d'acte de langage va à l'encontre d'au moins deux théories linguistiques, et d'abord du structuralisme de Saussure. En effet pour ce dernier, la connaissance de la langue est indépendante de la connaissance de la parole, et chacun des domaines est indépendant l'un de l'autre : l'étude des utilisations du langage vient après l'étude linguistique de la langue. Il ne peut donc y avoir d'*acte de langage*, ce qui suppose de déterminer ce que l'on fait dans l'acte même de parler, en inscrivant la fonction du langage dans la langue même. La distinction saussurienne entre langue et parole peut être rapprochée de la distinction, chez Chomsky, entre compétence et performance. La compétence d'un sujet parlant, c'est la possibilité de construire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement correctes, d'interpréter celles d'entre elles qui sont douées de sens, celles qui sont ambiguës *etc.* La performance est l'actualisation de ces connaissances dans la production d'énoncés lors de la communication. Or, pour Chomsky, l'étude des faits pragmatiques, et par exemple de ce que l'on fait en parlant, relève de la performance, elle n'appartient donc pas au domaine de la linguistique⁵⁶.

⁵⁵ Eddy Roulet, l'un des chercheurs les plus connus de l'école de Genève, a eu par exemple une influence déterminante et directe sur la conceptualisation de l'approche communicative et sur la conception de son ouvrage-phare, *Un Niveau-Seuil* (1976).

⁵⁶ L'une des différences entre langue/parole d'une part, et compétence/performance d'autre part, c'est que pour Saussure, la langue est un phénomène social (la société détermine totalement le code linguistique des individus, ce qui implique que l'interprétation d'une phrase, qui n'est pas identique pour tous les membres d'une collectivité locale, ne relève pas de la langue), tandis que la parole est individuelle, alors que pour Chomsky, la compétence comporte des connaissances particulières à chaque langue, elle est propre à une communauté linguistique donnée, mais également une faculté universelle du langage qui n'est pas sociale, mais plutôt psychologique. Ces explications sont reprises de Ducrot & Schaeffer (1995 : 293-294).

Les théoriciens de l'acte de langage, Austin et Searle, vont en fait soutenir la thèse selon laquelle la structure de la langue contient, dans sa structure profonde, des indications sur ses fonctions. L'acte de langage fait partie intégrante de la langue. Cette idée n'est pas nouvelle, et l'on peut en donner la paternité à Bühler (1934), qui établit une distinction entre l'action linguistique (*sprechhandlung*) et l'acte linguistique (*sprechakt*). L'action linguistique est celle qui utilise le langage comme moyen pour agir sur le monde et autrui. L'acte linguistique en revanche, est un acte inhérent au fait même de parler, c'est l'acte de communiquer un sens, de signifier. Il renvoie à la fois au contenu communiqué, et en ce sens il est une représentation du monde, au destinataire concerné par ce contenu (c'est la fonction d'appel), et enfin au locuteur dont il manifeste l'attitude psychologique ou morale (c'est la fonction d'expression). Ce schéma a été complété par Jakobson, qui ajoute trois autres fonctions à l'acte de communiquer : la fonction métalinguistique, la fonction poétique et la fonction phatique⁵⁷.

Les philosophes de l'école d'Oxford⁵⁸ vont encore plus loin, parce qu'ils définissent plus précisément la nature des actes de langage, et parce que ces derniers vont finalement recouvrir toute l'activité humaine et linguistique : toute énonciation revient à réaliser un acte de langage, qui a une valeur illocutoire (l'énonciation d'une phrase constitue en elle-même un certain acte) et une valeur perlocutoire⁵⁹.

Austin et les performatifs

Même si Austin n'a pas été le premier à affirmer que *dire, c'est aussi faire*, le concept d'acte de langage naît cependant véritablement avec lui (1962 : *How to do things with words*, trad. franç. : 1970, ouvrage regroupant les douze conférences prononcées en 1955 à l'Université de Harvard). Celui-ci n'emploie pas le terme même d'acte de langage, mais celui d'énonciation performative, de performatif, ou d'acte, pour parler de ce que réalise une énonciation. Les phrases performatives n'ont pas pour fonction de désigner un objet du monde, elles ont une fonction auto-référentielle qui est indiquée, par une convention de langue, dans la structure même de l'énoncé : l'énoncé performatif *je te promets de venir* revient à faire une promesse. La valeur d'action liée à l'énonciation fait partie intégrante de sa signification. Le concept constitue une révolution dans le sens où il remet en cause le caractère fondamentalement descriptif du langage, « l'illusion descriptive » (Austin, 1970 : 39) selon laquelle le langage servirait à décrire le monde en termes de vrai ou de faux, selon laquelle dire quelque chose, « c'est toujours et tout simplement *affirmer* quelque chose » (*ibid.* : 47). A partir de ce constat, Austin

⁵⁷ La fonction métalinguistique : la plupart des énoncés comportent une référence à leur propre code) ; la fonction poétique : l'énoncé, dans sa structure matérielle, est sa propre fin ; la fonction phatique enfin, c'est le fait d'établir ou de maintenir le contact avec l'interlocuteur.

⁵⁸ Les principaux représentants de l'école d'Oxford sont Austin et Searle. A l'origine, les philosophes de l'école d'Oxford ont développé les idées de Wittgenstein.

⁵⁹ Selon Austin (2002, 1^{ère} éd. 1970 : 119), les actes perlocutoires sont « les actes que nous provoquons ou accomplissons *par* le fait de dire une chose ». La pragmatique intégrée d'Anscombe (1980 : 88) s'approche de cette définition : « Sont perlocutoires certains effets – humilier, flatter, blesser, amener à faire, séduire, etc. – que le locuteur produit à travers ses énonciations. »

distingue d'abord la « phrase performative » ou l'« énonciation performative » pour laquelle « produire l'énonciation est exécuter une action » (*ibid.* : 42), de la phrase constative qui sert à décrire et s'analyse en termes de vrai ou de faux. On pourrait ainsi opposer les deux phrases suivantes :

(8). Je te promets que je ferai mon travail vs j'ai fait mon travail

Cependant, après avoir essayé de déterminer des critères grammaticaux (la première personne du singulier à l'indicatif présent dans des énoncés tels que *je jure, je vous marie etc...*) et contextuels (les circonstances appropriées au bonheur d'un performatif : si je dis *je vous marie* à deux amis dans mon salon, et qu'en plus je ne suis ni maire, ni prêtre, ces paroles n'ont pas valeur de mariage) pour distinguer les performatifs des constatifs, Austin en reste finalement à une définition très générale : ce qui définit un performatif, c'est simplement que le locuteur de l'énoncé, du fait de son énonciation, accomplit un acte. Dans le cadre de cette définition, le constatif est réintégré dans la classe des actes illocutoires, il a trait à la façon dont on présente une vérité sur le monde : si je dis « il fait beau », cela revient à dire « j'affirme qu'il fait beau », et en tant que tel, j'accomplis un acte illocutoire *expositif*.

Searle et les actes illocutoires

Son continuateur, Searle, affine le concept tout en critiquant certaines positions d'Austin dans son ouvrage intitulé *Speech Acts* (1969, trad. franç. : 1972), popularisant du même coup une expression peu employée par son prédécesseur. Il part de la même hypothèse de travail que lui : « Premièrement, parler une langue, c'est réaliser des actes de langage » (1972 : 52). Cependant, Searle n'adopte pas la même position qu'Austin : pour ce dernier, la valeur illocutoire de l'acte réside dans le lexique même de la phrase⁶⁰. Pour Searle au contraire, les mots du lexique n'ont pas de valeur illocutoire, l'acte illocutoire est réalisé par l'énoncé complet. Searle propose de distinguer deux éléments dans le sens d'un énoncé : le « contenu propositionnel » indique la proposition exprimée, susceptible d'être vraie ou fausse, et la « force illocutoire » indique à quel type d'acte l'énoncé est destiné. Cela veut dire que les mots, qui font partie du contenu propositionnel, ne servent pas à accomplir un acte. Différents énoncés peuvent ainsi exprimer un même contenu propositionnel, mais avoir une valeur illocutoire différente, respectivement d'assertion, de question et d'ordre, comme dans les exemples suivants :

(9). Il fait les courses / Fait-il les courses ? / Va faire les courses !

Dans sa taxinomie des actes de langage (« A classification of illocutionary acts » : 1977), Searle veut donc éviter le piège dans lequel serait tombé Austin, celui

⁶⁰ Voir par exemple la sixième conférence (2002, 1^{ère} éd. 1970 : 89-100) qui propose différentes expressions linguistiques susceptibles de réaliser certains actes de langage. Cependant, la réalisation de l'acte illocutoire est également soumise à des conditions externes, les conditions de bonheur et d'échec de l'illocutoire. Sans certaines circonstances appropriées, l'énoncé ne produit pas ses effets illocutoires. Il s'agit d'un usage parasitaire du langage. Cette thèse est totalement réfutée dans la théorie des actes illocutoires de la pragmatique intégrée.

d'avoir confondu les verbes illocutoires, c'est-à-dire les unités lexicales qui permettent dans une langue donnée de désigner les différents actes illocutoires, et les actes illocutoires eux-mêmes qui correspondent aux différentes actions que l'on peut accomplir par des moyens langagiers⁶¹. Le philosophe propose de distinguer cinq catégories d'actes illocutoires que l'on peut représenter par la même structure profonde *Je verbe illocutoire + contenu propositionnel* : les représentatifs ou assertifs (le locuteur s'engage sur la vérité de la proposition exprimée : *il est rentré à la maison*), les directifs (le locuteur cherche à faire faire quelque chose par l'interlocuteur : *je te conseille/ je t'ordonne de rentrer à la maison*), les promissifs (obliger le locuteur à accomplir certains actes : *je te promets que je vais rentrer à la maison*), les expressifs (exprimer l'état psychologique par rapport à l'état de choses spécifié dans le contenu propositionnel : *je me félicite qu'il soit rentré à la maison*), les déclaratifs (ils provoquent la vérité de leur contenu propositionnel ; ce sont en fait les actes verdictifs chez Austin, les premiers performatifs qu'il a étudié, comme *acquitter, condamner etc.*). Selon Searle, tous les types d'actes de langage devraient pouvoir rentrer dans cette typologie, étant donné qu'ils se ramènent à une structure profonde explicite et directe : c'est le principe d'exprimabilité, selon lequel tout état mental peut être explicitement et littéralement exprimé par une phrase. Cela veut dire également, qu'à un même acte illocutoire peut correspondre divers marqueurs superficiels dans l'énoncé, qui renvoient tous à une même marque de force illocutoire en structure profonde.

Le principe d'exprimabilité induit une conception particulière des actes de langage indirects. Pour Searle, un acte indirect est un acte illocutoire accompli par un énoncé que sa forme désigne pour un autre acte illocutoire. Les actes indirects, qui ne comportent pas de marqueur explicite de force illocutoire, peuvent selon le principe d'exprimabilité, se ramener à une structure profonde, explicite et marquée. Mais contrairement à l'acte direct, l'acte indirect accomplit en fait deux actes. Par exemple dans *pouvez-vous me passer le sel*⁶², on distinguera un premier acte direct et marqué, qui n'est pas une requête (une demande de faire) mais une question, et un second acte indirect qui est une requête⁶³. Tandis que le premier acte direct est toujours effectué, l'acte indirect de requête peut ne pas l'être. La force illocutoire de l'acte indirect n'est pas reflétée dans la structure superficielle de la phrase, et n'importe quel type d'acte peut être opéré par une forme quelconque, moyennant le recours à des lois de discours et au contexte de l'énonciation, et par exemple aux maximes conversationnelles (extra-linguistiques) de Grice.

⁶¹ Austin (2002 : 151-164, douzième conférence) propose cinq classes d'actes de langage : les verdictifs, les exercitifs, les promissifs, les comportatifs et les expositifs. Après les avoir définis, il donne pour chaque catégorie une liste de verbes illocutoires.

⁶² Exemple de Anscombe (1980 : 82). Nous appuyons notre explication sur sa présentation de la théorie des actes de la langue chez Searle.

⁶³ Chez Austin, la distinction entre acte de langage directe et indirect est différente : le performatif explicite ne correspond pas toujours à ce qu'il appelle le performatif implicite ou primaire, Austin (2002 : 88) donne l'exemple de la formule « je suis désolé », qui n'équivaut pas exactement à la formule performative explicite « je m'excuse ». Anscombe (1980) reprend la formule « je suis désolé », qui n'effectue pas le même acte que « désolé ».

Conclusion

Que retenir de ces premières définitions, fondamentales, de l'acte de langage? Tout d'abord, Austin et Searle tracent les lignes de force de l'acte de langage, ce sur quoi linguistes au sens large et didacticiens continuent de travailler, et qui peuvent se résumer à deux points importants. La notion de force illocutoire de l'acte de langage a soulevé plusieurs questions : comment déterminer la force illocutoire d'une proposition en contexte? est-elle réellement marquée syntaxiquement? Austin et Searle soulèvent surtout le problème de l'acte de langage indirect, qui va susciter un grand intérêt : plusieurs théories linguistiques et pragmatiques vont se demander pourquoi et par quel type de convention on peut réaliser un acte de langage particulier dans l'intention d'en communiquer un autre, et si, oui ou non, l'acte de langage indirecte possède des marques dans la phrase. Les didacticiens de l'enseignement/apprentissage des langues vont tenter quant à eux de faire entrer l'acte de langage indirect dans l'enseignement des langues et dans le parler souvent trop direct du non-natif.

Ensuite, les taxinomies proposées par Searle et Austin sont intéressantes dans la mesure où elles ont soulevé l'épineux problème de la typologie des actes de langage, susceptible de tomber dans plusieurs travers. En effet, Searle met en garde contre la confusion entre les actes illocutoires (construits dans et par la théorie) et les verbes illocutoires (fournis par la langue naturelle), piège dans lequel Austin serait tombé. Mais selon Leech (1983 : 175), Searle serait tombé dans un autre type de confusion en explicitant la structure syntaxique profonde de chaque catégorie d'acte de langage, et qu'il nomme « performative fallacy » : c'est l'illusion selon laquelle l'énoncé contenant un verbe performatif serait la forme canonique de l'énoncé, le modèle à partir duquel les formes des autres énoncés peuvent être expliquées et ramenées. Malgré toutes ces réflexions et rectifications, le problème de la taxinomie reste entier, et certains linguistes comme Wierzbicka (1985b) proposent de contourner le problème en renonçant aux termes de la langue ordinaire pour adopter un métalangage spécifique, élaboré à partir de primitifs sémantiques et universels.

En conclusion, si Austin et Searle ouvrent la voie à de nouvelles recherches, leurs théories comportent en germe les obscurités liées à la définition même de l'acte de langage : comment définir un acte de langage, sa réalisation implique-t-elle la présence de marques linguistiques au niveau de la phrase, et/ou des lois de discours extra-linguistiques ? Nous présenterons deux théories qui proposent des solutions radicalement différentes à ces questions, parce qu'elles ont influencé à des degrés divers la didactique du FLE (Grice est cité dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*), ou parce que nous y ferons référence dans la suite de notre recherche (la pragmatique intégrée).

II.2.2.2. LA PRAGMATIQUE INTEGREE OU RHETORIQUE INTEGREE (A LA SEMANTIQUE)

Définition de la pragmatique intégrée

La « pragmatique intégrée » (à la linguistique, et plus particulièrement la sémantique) a des hypothèses de départ très proches de celles des philosophes anglo-saxons : la langue est avant tout considérée, non comme le moyen de

véhiculer des pensées ou de transmettre des opinions, mais d'agir sur autrui, ou plutôt d'influencer autrui. C'est la valeur argumentative qui prime sur la valeur informative du langage. Il est donc primordial d'étudier l'argumentation ou la rhétorique intégrée dans la langue même, puisqu'il est constitutif d'un énoncé de prétendre orienter la suite du dialogue. Par conséquent, si l'on adopte la terminologie chomskyenne, leur pragmatique est une théorie de la compétence : les aspects pragmatiques sont encodés dans la langue et la langue contient des instructions sur ses usages possibles, et non réels⁶⁴. Leurs travaux portent entre autres sur deux notions complémentaires, celle d'acte de langage, et dans son prolongement, celle d'enchaînement argumentatif.

Une théorie de l'action

Anscombe & Ducrot se placent dans la perspective d'une théorie de l'action, mais ils réduisent au maximum la part de non-linguistique dans la réalisation de l'acte de langage. L'article de Anscombe (1980) présente les grandes lignes de cette théorie, comparée notamment à celle d'Austin, de Searle, et de Gordon & Lakoff. Ce faisant, il donne ainsi une première définition de la pragmatique intégrée : c'est l'étude des valeurs intentionnelles liées à l'énonciation, et comprises dans la signification de la phrase⁶⁵. La phrase comporte ainsi des marques qui introduisent des variables intentionnelles dans la signification. A la lumière de cette conception, Anscombe (1980 : 87-88) revisite la notion d'acte de langage indirect pour en distinguer deux sortes : les actes dérivés marqués sont des actes de langage indirects dotés de marqueurs spécifiques dans la phrase, et qui ont la particularité de renvoyer à des lois de discours. Ainsi dans *pouvez-vous me passer le sel ?*, *pouvoir* est un marqueur de dérivation requérant la loi de discours suivante : « questionner quelqu'un sur ses possibilités de faire une action F, c'est lui demander de faire F » (*ibid.* : 88). Les actes dérivés non marqués ou allusifs ne possèdent en revanche aucune marque dans la phrase, et peuvent ne pas être accomplis : si dans *la poubelle est pleine*, l'acte primitif lui, est toujours accompli, l'acte allusif (*descends la poubelle*) peut être refusé. On retrouve là une caractéristique de l'acte de langage indirect dans la conception searlienne.

Une théorie des enchaînements argumentatifs

Etant donné que toute argumentation est formée de deux énoncés, nommée enchaînement argumentatif, le travail du linguiste consistera également à décrire le fonctionnement de cet enchaînement. Or, il existe des mots dans la langue qui spécifient la nature de cet enchaînement argumentatif : ils comportent des instructions pragmatiques qui limitent le nombre de conclusions possibles, et inversement : la forme linguistique de la conclusion conditionne la compréhension de l'argument. Anscombe et Ducrot vont traquer tous ces petits mots dont la valeur sémantique profonde n'est pas de nature informative, mais rhétorique (ou

⁶⁴ La rhétorique intégrée propose une simulation des faits linguistiques : selon Anscombe & Ducrot (1988 : 36-37), il s'agira de construire « une machine – au sens d'un ensemble de règles formelles – ayant même capacité que les locuteurs parlant [la langue naturelle] *L*, à savoir celle d'associer une signification à toute énonciation proférée devant eux dans *L*. »

⁶⁵ Dans la terminologie de la pragmatique intégrée, la phrase est une entité abstraite, un peu à la manière de la structure profonde des générativistes, qui reçoit une signification. De cette signification, on dérive le sens des énoncés, qui dépend de la situation de discours.

argumentative), comme par exemple *peu* et *un peu*⁶⁶, deux quantificateurs qui induisent des conclusions inverses :

- (10). Il a peu bu → il peut prendre la voiture
 Il a un peu bu → il ne doit pas prendre la voiture

De la théorie des topoï aux stéréotypes

Par la suite, Anscombe a révisé cette théorie en y introduisant la notion de *topoï*⁶⁷. Il y avait en effet des enchaînements qui posaient problème, comme l'énoncé suivant (cité et expliqué par Anscombe, 1995 : 37) :

- (11). Dépêche-toi : il n'est que huit heures.

Le raisonnement qui permet de passer de *dépêche-toi* à *il n'est que huit heures* n'est pas aussi naturel, immédiat, que celui qui permet de passer de *prends ton temps* à *il n'est que huit heures*. Hors contexte, l'énoncé (11) semble argumentativement impossible : la locution *ne que*, appelée « opérateur argumentatif »⁶⁸, devrait orienter vers la conclusion inverse, c'est-à-dire vers le tôt : *prends ton temps, il n'est que huit heures*. Mais l'on peut toujours envisager une situation dans laquelle le premier contre-exemple fonctionne⁶⁹ : « Supposons que Jean et Pierre aient un train à prendre, et que Jean, au vu de leur retard, soit persuadé qu'ils vont manquer ce train, en conséquence de quoi, il ne se presse pas. Il pourrait se faire reprocher son manque de dynamisme par Pierre » (Anscombe, 1995 : 37) : *Allez : Dépêche-toi : il n'est que huit heures. On a une petite chance d'avoir le train*. Pour sortir de cette impasse, l'auteur a eu recours à la notion de *topos*. Les *topoï* sont des principes généraux qui servent d'appui au raisonnement et qui indiquent le chemin à emprunter pour passer de l'argument à la conclusion ; or ce chemin peut être tortueux, comme dans notre exemple. L'énoncé *dépêche-toi : il n'est que huit heures* convoque en fait un principe selon lequel il ne faut pas perdre son temps, ce qui pourrait s'exprimer par le *topos* suivant : *plus on a de temps, plus il faut se dépêcher*. Le *topos* est « le garant qui permet le passage de l'argument à la conclusion » (*ibid.* : 85), c'est le troisième terme de la rhétorique qui s'était construite initialement sur deux termes, l'argument et la conclusion. Ce *topos* est une correspondance graduelle entre mots, il est scalaire : « plus un objet O a la propriété P, plus un objet O' a la propriété P' ». Les *topoï* ne sont jamais assertés, mais sont « toujours présentés comme faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté plus ou moins vaste » (*ibid.* : 39).

De la notion de *topoï*, on passe chez Anscombe à la notion de stéréotype. Contrairement aux *topoï* dont les propriétés sont d'être des principes abstraits et gradables de la métalangue, les stéréotypes sont des mots de la langue, propres à une communauté linguistique particulière, et qui constituent la signification d'un terme. Il s'agit d'une « suite ouverte d'énoncés attachée à une unité lexicale, et qui en définit le sens » (Anscombe, 1995 : 82). Les stéréotypes, qui ne sont pas

⁶⁶ Voir Anscombe & Ducrot (1988 : 52-53).

⁶⁷ Anscombe parle de cette notion pour la première fois dans un article de 1984.

⁶⁸ Opérateur argumentatif : « transformation syntaxique qui, appliquée à la phrase-type, modifie la classe des conclusions qui lui est attachée » (Anscombe, 1995 : 36).

⁶⁹ Voir Anscombe (1995 : 37).

gradables, permettent d'expliquer des énoncés non gradables du type : *c'est un singe, mais il n'aime pas les bananes* (Anscombe, 2001 : 70). Selon la théorie des *topoi*, il y aurait une forme topique comme (+ singe, + banane), qui semble tout à fait farfelue. Dans la théorie des stéréotypes, on expliquera cet énoncé par le fait que derrière le mot *singe*, il y a la phrase stéréotypique *le singe mange des bananes*, propre à une communauté linguistique donnée. Par exemple, chez les Espagnols, *le singe mange des bananes* serait remplacé par la phrase stéréotypique *le singe mange des cacahuètes*.

On voit immédiatement l'intérêt de la théorie des stéréotypes dans la perspective de l'enseignement du FLE. En effet, la notion de stéréotype y est tout à fait opératoire puisque celle-ci est propre à une communauté linguistique donnée, considérée comme « tout ensemble de sujets parlants qui est présenté comme partageant (entre autres choses) une certaine liste de termes affectés des mêmes significations » (Anscombe, 2001 : 60)⁷⁰. Le locuteur qui s'exprime dans une langue étrangère ne convoquera donc pas forcément les mêmes stéréotypes que le natif.

II.2.2.3. LA PRAGMATIQUE GRICEENNE⁷¹

A la suite des travaux d'Austin, et surtout de Searle, s'est développée une théorie pragmatique de la performance : « les principes ou règles pragmatiques ne concernent pas la compétence linguistique (à savoir une connaissance du sujet parlant sur le fonctionnement de sa langue), mais une théorie de la performance (à savoir un ensemble de connaissances et de capacités à utiliser la langue en situation) » (Moeschler & Reboul, 1994 : 30). Ce sont les travaux de Grice, ou plutôt son article de 1979 (en traduction française, dans la revue *Communications*, 30), qui vont notamment soutenir cette position. Pour ce dernier, interpréter un énoncé revient à faire des inférences non démonstratives (c'est-à-dire que leurs conclusions ne sont pas obligatoires) sur la base d'un principe général de communication (le principe de coopération) et de règles de rationalité universelle (les maximes de conversation), à propos du « vouloir-dire » et de l'intention du locuteur. Sa théorie dite des implicatures conversationnelles est basée sur l'hypothèse que les interlocuteurs coopèrent lors de l'échange verbal, et que la coopération se traduit soit par le respect, soit par la violation ostensive des quatre maximes de conversation (notamment la maxime de quantité : le locuteur doit donner autant, mais pas plus d'informations qu'il n'est requis ; la maxime de qualité : il ne doit pas donner une information qu'il croit être fausse ou pour laquelle il manque de preuve ; la maxime de pertinence : l'information doit être pertinente ; la maxime de manière : la formulation doit être claire, c'est-à-dire qu'il

⁷⁰ Cela ne veut pas dire que le stéréotype ait un sens stable, il varie au contraire en fonction des circonstances énonciatives, des domaines dont il est question dans la conversation. Il faut considérer en fait que les communautés linguistiques ne sont pas réelles, « mais présentées comme telles et relatives aux circonstances d'énonciation, et donc au(x) domaine(s) dont il est question dans la conversation » (Anscombe, 2001 : 60).

⁷¹ Contrairement à la théorie d'Anscombe & Ducrot, la pragmatique de Grice est extérieure à la linguistique : ses lois de discours ou « maximes conversationnelles » sont extérieures à la langue, tandis que chez Anscombe & Ducrot, ces lois de discours, que ce soit à travers les *topoi* ou les stéréotypes, sont lexicalisées.

doit éviter les obscurités, les ambiguïtés, être ordonné et bref). Les maximes de conversation sont davantage des principes d'interprétation que des règles normatives : il ne s'agit pas pour les interlocuteurs de les respecter, mais de les exploiter, en violant par exemple l'une ou l'autre de ces maximes.

Par rapport à la théorie classique des actes de langage développée par Austin et Searle, et à la théorie de la pragmatique intégrée, Grice propose une explication différente des actes de langage indirects. Soit l'exemple suivant tiré de *Lancom* :

(12). *est-ce que vous pouvez m'expliquer où vous habitez s'il vous plaît ?*
(« baby-sitting »)

Pour Searle, il faudrait voir dans cet énoncé deux actes, un acte primaire de question : *est-ce que vous pouvez le faire ?*, et un acte secondaire de requête : *expliquez-moi où vous habitez*. Mais le lien entre les deux actes reste assez obscur : comment passe-t-on de l'acte primaire à l'acte secondaire, d'autant plus que celui-ci n'est pas marqué dans la phrase ? La pragmatique intégrée propose au contraire de faire de *pouvoir* un marqueur de dérivation illocutoire, comme nous l'avons précédemment. Grice donne une autre explication, extra-linguistique cette fois, c'est le principe de coopération : le locuteur viole ostensiblement la maxime de relation (soyez pertinent), l'interlocuteur interprète donc l'énoncé comme une requête d'explication. Ce que n'explique pas Grice, c'est pourquoi le locuteur a choisi un mode d'expression indirect, et pourquoi celui-ci n'est pas universel : les néerlandophones enregistrés dans le corpus *Lancom* ignorent totalement cette structure à laquelle ils préfèrent les structures indirectes en *vouloir*, conformément à la langue néerlandaise.

II.2.2.4. CONCLUSION SUR L'ACTE DE LANGAGE

La notion d'acte de langage est incontournable lorsqu'il s'agit d'analyser un corpus d'interactions verbales. Pour l'étude de la question, elle permet par exemple de prendre en compte des réalisations que la grammaire classique laisserait de côté : dans les scènes du « baby-sitting » du corpus *Lancom*⁷², l'acte de question n'est pas réalisé uniquement par des structures interrogatives, mais par toute une gamme d'actes illocutoires indirects, notamment des énoncés assertifs :

(13)⁷³. M- donc **je pense que si vous voulez venir éventuellement demain vers euh dix-neuf heures à la maison**
A- dix-neuf heures ?
M- hein ? oui
(volet francophone, « baby-sitting », séq.2)

ou des structures intermédiaires entre la question et l'assertion :

(14). P- [...] **vous êtes étudiante je suppose ?**
A- euh oui je suis en dernière année de lycée je suis en terminale
P- oui = bon vous avez déjà gardé des enfants ?

⁷² Voir Flament-Boistrancourt & Cornette (1999), et Flament-Boistrancourt (2004).

⁷³ Dans les échanges (13) et (14), P est un père, M une mère, et A la baby-sitter potentielle.

(volet francophone, « baby-sitting », séq.3).

Pour Searle, de telles structures devraient pouvoir se ramener à une forme de question conventionnelle et explicite du type *est-ce que P*, ce qui n'est pas évident : poser une question en employant une assertion n'est pas toujours l'équivalent de la question directe. Pour les tenants de la pragmatique intégrée, il faudrait analyser par exemple le sémantisme de *je suppose*, qui oriente vers l'acte illocutoire de question. Pour Grice, il faudrait faire intervenir une maxime conversationnelle, et c'est cette dernière option que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 96) propose d'exploiter pour expliquer la formulation des actes de langage indirects aux apprenants de FLE. Citant les quatre principes conversationnels de qualité, de quantité, de pertinence et de modalité, les auteurs ajoutent que « la dérogation à ces critères en vue d'une communication directe et efficace ne devrait se faire que dans un but précis et non pas incapacité à les respecter. » Il y a à notre sens une incompréhension totale des maximes conversationnelles, puisque nous avons vu qu'elles n'avaient pas force de loi.

Nous avons envisagé jusqu'ici l'acte de langage en lui-même, en tant qu'il peut influencer sur le monde et sur la suite d'un discours. Nous voudrions maintenant aborder l'acte de langage sous un autre angle, qui n'est pas spécifiquement linguistique (c'est-à-dire que les études que nous présentons n'ont pas toutes débouché sur une analyse des structures profondes de la phrase), c'est sous l'angle de ses rapports avec l'interaction, notion qui sera largement exploitée en didactique des langues avec l'approche actionnelle⁷⁴

II.2.3. ACTE DE LANGAGE ET INTERACTION

II.2.3.1. L'ORAL COMME INTERACTION : DEFINITIONS

Les interactions verbales, constructions énonciatives entre au moins deux locuteurs, sont un objet de recherche fondamentalement transdisciplinaire. En effet selon Bange (1987 : 9), « la dénomination d'« interaction verbale » se justifie par la volonté de marquer, d'une part, que l'objet de la recherche est l'emploi de la langue dans la communication et, d'autre part, que parler ne consiste pas seulement dans la mise en fonctionnement d'un système linguistique, que c'est une forme d'action sociale (et même une forme essentielle) et qu'à partir de ce concept se développe en linguistique un nouveau paradigme scientifique ». Fondamentalement social, le concept apparaît d'abord en effet dans le champ de la sociologie américaine, avec Goffman, Sacks et Schegloff. Dans les sciences du langage, il relève entre autres de l'analyse de conversation qui étudie le discours dans l'interaction, et de la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz⁷⁵. Ces analyses de conversation ont en commun à partir de l'observation empirique pour construire des théories, et souvent à partir de conversations enregistrées et transcrites.

⁷⁴ L'approche précédente, l'approche communicative, s'est surtout focalisée sur la notion d'acte de langage, comme nous le verrons plus loin.

⁷⁵ Selon Ducrot & Schaeffer (1995 : 147), la sociolinguistique interactionnelle « s'attache à décrire la signification pragmatique des variables en analysant la manière dont elles contribuent à l'interprétation des énoncés dans l'échange conversationnel. »

En France et en Suisse, l'analyse des conversations prend une tournure plus proprement linguistique tout en conservant des outils issus de la sociologie et de la sociolinguistique. Selon Kerbrat-Orechioni, l'analyse des conversations ou « analyse de discours en interaction » doit être apte à rendre compte de l'usage communicationnel du langage, en récupérant certains acquis de l'analyse de discours : tous les modèles de conversation « sont conçus pour rendre compte d'unités transphrastiques, reconnaissent l'importance du cadre contextuel, et admettent l'acte de langage - plus ou moins remanié par rapport à sa définition classique - comme une unité pertinente du système » (1998a : 12). Notre objectif ne sera pas ici de passer en revue les différents courants d'analyse des interactions, mais de présenter les outils qui nous ont servi, à des degrés divers, à l'analyse des interactions du corpus *Lancom*.

II.2.3.2. L'ACTE DE LANGAGE DANS L'INTERACTION

L'acte de langage dans l'interaction et ses modifications

Étudié dans l'interaction, et non plus en lui-même, l'acte de langage subit quelques modifications.

La pragmatique conversationnelle va resituer l'étude des actes de langage dans le domaine plus large de l'interaction, sous l'influence de l'ethnographie de la communication⁷⁶, ou de sociologues comme Goffman. Ainsi, à la place d'« acte de langage », Hymes emploie le terme d'« acte de parole » (1984)⁷⁷, mais aussi d'« acte de communication » (1980) pour désigner l'élément minimal de la structure d'un événement de parole ou de communication : « il implique des normes qui sont à la fois sociales et linguistiques » (Hymes, 1980 : 136). Goffman (1981) quant à lui, inscrit pleinement la signification et la force illocutoire de l'acte de langage dans la structure de l'interaction : ce que les linguistes n'auraient pas assez travaillé selon lui, c'est le contexte, élément déterminant pour trouver la signification d'une phrase et sa force illocutoire⁷⁸. Prenons un exemple tiré de *Lancom* :

(15)⁷⁹. C- oui bonjour j'ai réservé un billet

E- oui

C- il y a quelque temps = = alors c'est un billet pour eu:h Nice Lille Nice je crois que c'est dans quinze jours

(agence de voyage, « un billet d'avion pour Nice »)

On pourrait prendre la première intervention de C comme une assertion, auquel E aurait pu répondre par une marque d'étonnement/curiosité comme *ah bon ?* En

⁷⁶ Domaine issu de la tradition anthropologique, dont l'objet d'étude est la compétence de communication, c'est-à-dire l'ensemble des règles sociales qui permet d'utiliser la compétence grammaticale (au sens de Chomsky). Le principal représentant de ce domaine est Hymes, dont nous présenterons plus loin les recherches.

⁷⁷ Se pose le problème de la traduction en français du terme « speech », tantôt traduit par « parole », tantôt par « langue » et tantôt par « communication ».

⁷⁸ Dans cette conception, on est bien loin de la pragmatique intégrée, et même des conceptions austienne et searlienne de l'acte de langage.

⁷⁹ Dans les extraits des interactions à l'agence de voyage, C est le client, E l'employée.

réalité, une telle réponse et une telle interprétation sont impossibles dans le cadre de cette interaction d'agence de voyage. L'employée interprète donc l'énoncé de C comme une demande spécifique propre à ses activités : le client veut retirer et payer son billet. L'examen du contexte permet de considérer cet énoncé assertif comme un acte illocutoire indirect de requête⁸⁰ : *pouvez-vous me donner le billet que j'ai réservé ?*

Les interactionnistes enlèvent donc son autonomie à l'acte de langage, qui ne peut être étudié séparément de son contexte, ni même de son co-texte : le sens de l'énoncé dépend des conditions de son énonciation. Considéré comme un élément de l'interaction, l'acte de langage a une organisation séquentielle : il crée sur la suite des contraintes et des attentes plus ou moins fortes en fonction de la situation de communication et de l'acte de langage accompli, et non en fonction de sa valeur argumentative profonde. Les interactionnistes vont tout particulièrement s'intéresser à la structure supérieure de l'acte, c'est-à-dire à l'échange formé d'au moins deux actes de langage. La perspective interactionniste renforce donc l'idée selon laquelle parler c'est agir, mais aussi et surtout interagir. C'est encore la sociolinguistique et Goffman (1987 : 85), entre autres auteurs, qui ouvrent la voie à un tel type d'analyse : « toute énonciation est ou bien une déclaration qui établit les paroles du locuteur suivant comme étant une réplique, ou bien une réplique à ce que le locuteur précédent vient d'établir, ou encore un mélange des deux ». Ainsi dans une perspective interactionnelle, l'unité fondamentale de la description ne sera pas l'acte de langage isolé, mais le couple d'actes : en analyse de conversation, les « paires adjacentes » sont des couples d'actes qui peuvent être symétriques, comme dans les salutations : *Bonjour madame / bonjour monsieur Dupont*, ou bien complémentaires, comme dans l'échange question/réponse.

L'étude de l'acte de langage dans l'interaction soulève également le problème de ses limites. Si l'on reprend l'échange (15) dans l'agence de voyage tiré de *Lancom*, on peut en effet se demander où s'arrête l'acte de requête, à la première intervention : *oui bonjour j'ai réservé un billet*, ou bien à la fin de la deuxième, dans laquelle le locuteur donne des précisions nécessaires à l'accomplissement de sa requête : *il y a quelque temps = = alors c'est un billet pour eu:h Nice Lille Nice je crois que c'est dans quinze jours ?* Si chez Austin et Searle l'acte de langage semble se limiter au contexte de la phrase (puisque pour Austin toute phrase, dès lors qu'elle est grammaticale et énoncée, accomplit un acte illocutoire, et que pour Searle, la structure syntaxique de la phrase comporte deux types de marqueurs, le marqueur de contenu propositionnel, et le marqueur de force illocutoire), dans le cadre d'une analyse de l'interaction, l'acte de langage n'est pas mis en relation avec un niveau particulier d'unité linguistique, et il ne correspond pas systématiquement à la phrase. En fait, les interactionnistes⁸¹ reprennent l'idée de Hymes selon laquelle

⁸⁰ On établit généralement une distinction entre la question-demande d'information (verbale) et la requête-demande de faire.

⁸¹ Nous appellerons « interactionnistes » les chercheurs et « interactionnelles » les études qui portent sur l'interaction ou sur l'acte de langage dans l'interaction et qui, s'appuyant sur des travaux d'origine sociologique, n'étudient pas l'acte de langage du point de vue de sa structure linguistique profonde. On peut d'ailleurs noter qu'il s'agit souvent d'études empiriques, qui consistent à décrire l'organisation d'une interaction particulière, et qui ne proposent généralement pas d'explication proprement linguistique des phénomènes

l'acte de langage se situerait à « un niveau qui est distinct de la phrase » (1980 : 136). Roulet attribue ainsi la force illocutoire non à l'acte de langage isolé, mais à l'intervention⁸² formée d'un acte central, l'« acte directeur de l'intervention » (1981 : 10), comme dans l'exemple suivant qu'il propose :

- (16). a. Je ne connais pas bien Genève ;
 b. est-ce que vous pouvez m'indiquer une bonne librairie,
 c. car je cherche un livre sur Calvin ?

Les actes a et c sont des actes illocutoires d'information qui, par rapport à l'acte directeur d'intervention, la requête b, sont des « actes interactifs de préparation et de justification » (*ibid.*).

Dans l'analyse des interaction, l'acte de langage est donc une notion transversale qui s'est enrichie des apports de la sociolinguistique. Ce faisant, elle s'est modifiée et a soulevé des problèmes nouveaux, liées au bornage et à l'enchaînement des actes de langage. L'approche de l'acte de langage en interaction se confronte également aux difficultés taxinomiques. Outre la confusion entre verbe et acte illocutoires, s'y ajoute ici le problème de la multiplicité des taxinomies. Etant donné que l'approche interactionniste vise souvent à décrire de manière empirique les interactions, il y aura autant de taxinomies qu'il y a de types d'interactions. Gülich & Kotschi (1987 : 18) considèrent par exemple que des activités comme « paraphraser, compléter, préciser, commenter » sont des actes illocutoires verbaux d'un type particulier, qu'ils appellent des « actes de composition textuelle », tandis que Labov & Fanshel (1977) envisagent des « actes métalinguistiques » comme « initier, interrompre, continuer, répéter, renforcer, achever. »

Au-delà de ces problèmes taxinomiques liés à la méthodologie de départ, c'est-à-dire une analyse empirique et descriptive des interactions, l'apport de l'analyse interactionnelle tient selon nous dans la prise en compte de l'acte de langage à l'intérieur d'un ensemble structuré, l'interaction. C'est l'école de Genève⁸³ qui a proposé le modèle le plus abouti et le plus utilisé de structure hiérarchique du discours.

La structure hiérarchique du discours

A partir d'une réflexion linguistique nourrie des apports d'autres disciplines, notamment de la sociologie américaine de Goffman et de l'analyse de conversation de Sacks et Schegloff, l'Ecole de Genève va proposer un modèle de structure hiérarchique du discours qui subira différentes modifications au fil du temps, et

observés. Voir par exemple l'étude de Bruxelles & Traverso (2006) sur *voilà* en conversation, que nous citerons plus loin.

⁸² Chez Roulet, l'intervention correspond approximativement au *move* chez Goffman. L'intervention est l'énoncé pris en charge par un seul locuteur. Elle est généralement formée d'un acte principal, appelé *acte directeur*, et entourée d'actes facultatifs qui servent souvent à justifier ou introduire l'acte principal.

⁸³ La figure dominante de l'Ecole de Genève est Eddy Roulet. Titulaire de la chaire de linguistique française à l'Université de Genève jusqu'en 2004, il développe dès 1979 un modèle genevois d'analyse des dialogues. Il a créé en 1980 à Genève les *Cahiers de linguistique française* pour présenter les résultats de ces recherches.

dont nous ne présenterons ici que la première version tirée de *L'articulation du discours en français contemporain* (1987). Les auteurs partent de la conception du discours comme négociation entre les interlocuteurs, « discussion entre interlocuteurs pour aboutir à un accord » (*ibid.* : 15), et dont le point de départ est un problème à résoudre. La négociation se construit sur des structures emboîtées les unes dans les autres : les actes de langage se combinent pour former des interventions, lesquelles se combinent pour former des échanges qui eux-mêmes forment des séquences et en dernière instance, des conversations ou interactions. Pour prendre un exemple concret, on peut décomposer ainsi une interaction authentique à l'agence de voyage tirée du corpus *Lancom*, « retrait d'un billet d'avion pour Nice » : l'interaction s'ouvre sur une séquence d'ouverture, où client et employée se mettent d'accord sur les objectifs de l'interaction (retirer un billet d'avion : nom, date), et qui se termine par un acte de récapitulation : *donc euh Lille Nice quatorze heures cinquante retour le premier à douze heures*. La deuxième séquence est ensuite consacrée à la confirmation des données, la troisième au paiement : *vous payez par chèque ?*, la quatrième à la récapitulation des données du voyage : *eh bien voilà vous notez donc euh = heure de départ heure de convocation heure d'arrivée [...]*. Si l'on prend la première séquence, celle-ci est formée de plusieurs échanges : le premier est centré sur une intervention qui est un acte de requête : *oui bonjour j'ai réservé un billet*, réparti, nous l'avons vu, sur deux tours différents du locuteur. L'employée ne répondra à cet acte qu'au tour 14, après avoir posé une série d'actes de question qui constituent autant d'échanges secondaires : *départ quelle date ? / alors départ dix-huit hein ?*

En partie à la suite de ces travaux et de leurs successeurs, l'acte de langage devient donc la plus petite unité dialogale à la base de l'édifice complexe et hiérarchisé que constitue l'interaction. Ce nouveau statut de l'acte de langage, à la fois conforté comme étant à la base de l'édifice de toute interaction, et affaibli, puisque ce n'est plus qu'une unité parmi d'autres, a suscité de nombreuses critiques de la part des philosophes classiques comme Searle (1992 : 147) : « There is no *additional* level of meaning that goes with the conversation as opposed to the meaning of the individual speech acts ». Comme le résume Kerbrat-Orecchioni (1995 : 7), pour Searle, « au-delà de l'acte individuel, il n'y a rien ».⁸⁴

Il n'en reste pas moins vrai que l'ensemble de ces outils reste tout à fait opératoire pour étudier tout type d'interaction. L'étude de l'interaction doit se combiner obligatoirement avec l'analyse des locuteurs et de leurs relations dans la situation donnée.

II. 2. 3. 3. SITUATION, ROLES ET STATUTS DES LOCUTEURS

Situation d'énonciation et statut des locuteurs

L'interaction orale implique un certain type de relation entre les interlocuteurs, relation qui est à la fois préconstruite, c'est-à-dire qui préexiste à l'interaction, mais également construite et modifiable au cours de l'interaction. Le préconstruit provient du statut des locuteurs, réel ou linguistique, et de la situation ou contexte, notion qui a donné lieu à de multiples définitions et critiques. Hymes en donne une définition que l'on pourra qualifier d'externe (à la perception du locuteur), c'est le

⁸⁴ La citation est empruntée à l'article de Kerbrat-Orecchioni (1995 : 7-8).

modèle S.P.E.A.K.I.N.G. (1980, version française) : setting, participants, ends, acts, key, instrumentalities. Ce modèle descriptif postule que le statut des locuteurs est leur statut réel dans le monde, de même que la situation. Vion (1992 : 102) récuse ce modèle : « l'analyse en facteurs relève d'une sociologie déterministe selon laquelle le comportement des sujets serait gouverné par des règles et par les dispositions d'un social coercitif ». A la suite de Vion, nous donnerons un sens plus psychologique à la situation : par situation, nous entendrons ici l'ensemble des faits connus par le locuteur et par l'auditeur au moment où l'acte de parole a lieu. Nous postulons avec lui que l'individu ne réagit pas en fonction de la situation donnée, mais de la représentation qu'il s'en fait, représentation qui peut être différente d'un individu à l'autre. De plus, cette représentation peut avoir également des fondements linguistiques. Selon Anscombe, la langue nous présente en effet une image du monde qui n'a pas grand chose à voir avec la réalité⁸⁵. On peut prendre pour exemple une interaction authentique du corpus *Lancom* : dans la scène d'agence de voyage du « couple peu commode », un couple de clients demande à l'employée de leur trouver un séjour pour en remplacer un autre, requête qui désarçonne complètement cette dernière. On est là en présence de deux représentations différentes du script ou scénario qui fait partie de cette situation : l'employée attend des demandes plus précises (du type *qu'est-ce que vous avez sur la Costa del Sol ?*), là où les clients demandent des propositions concrètes, ce qui aboutit à des échanges assez tendus comme celui-ci :

- (17). C1- qu'est-c/e qu'il y a de possible à cette date-là aux Etats-Unis ? c/e n'est pas un gros problème hein !
 C2- le seize avril
 E- tout c/e que vous voulez hein
 C1- tout c/e que nous voulons bon alors = non pas tout c/e que nous voulons puisque euh (c'est) c/e que vous avez dites-nous c/e que vous avez (agence de voyage, « un couple peu commode »)

Pour les uns et les autres interlocuteurs, le script de la situation ne comporte manifestement pas les mêmes étapes. Pour l'employée, les clients ont sauté celle qui consiste à s'informer et faire des choix à partir des brochures de l'agence, et elle rectifie d'ailleurs ensuite le malentendu :

- (18). E- j/e peux déjà vous donner quelques catalogues pour qu'e vous puissiez un p/etit peu r/egarder euh c/e qui vous plairait euh voir un p/etit peu c/e que vous aimeriez faire comme circuit
 (agence de voyage, « un couple peu commode »)

Les données contextuelles ne sont donc pas entièrement objectives, et le script propre à une situation particulière peut ne pas être compris de la même manière par les participants à l'échange, même s'il existe des constantes observables.

⁸⁵ On peut reprendre l'exemple du singe qui mange des bananes. On ne voit pas très bien en effet pourquoi il s'agirait d'une représentation psychologique, mais plutôt d'un ensemble de représentations linguistiques indépendantes de la réalité (en réalité, le singe ne mange pas de bananes).

Si les interlocuteurs ne sont pas d'accord sur le script, c'est qu'ils n'ont pas les mêmes « connaissances communes », notion très controversée⁸⁶ parce que sa définition même est très confuse. Cette notion a donné lieu à d'abondantes recherches en pragmatique, qui recoupent à la fois le domaine de la présupposition et celui des implicatures conversationnelles⁸⁷. Elle apparaît, avec des caractérisations diverses, sous le nom de *topoi* chez Anscombe (1984), de *connaissance commune* chez Stalnaker (1977), ou d'*hypothèse mutuellement manifeste* chez Sperber & Wilson (1989). Ce sont des croyances d'arrière-plan qui jouent un rôle primordial dans l'interprétation et la production des énoncés. Ainsi en analyse des interactions, les participants à l'échange ne seront pas seulement envisagés comme un faisceau de propriétés extrinsèques (âge, catégorie sociale, métier *etc.*), mais « surtout comme un ensemble de savoirs, de croyances et de représentations » (Kerbrat-Orecchioni, 1998a : 82), constitué dans le cadre d'une interaction particulière par l'ensemble des informations préalables que le locuteur possède à son sujet (connaissance du script, de l'interlocuteur *etc.*), ainsi que par celles qui lui seront fournies et qu'il décryptera au cours de l'interaction : ce que Kerbrat-Orecchioni (1998a : 110) appelle la « compétence encyclopédique »⁸⁸ des participants, est modifiée au fur et à mesure de l'interaction. On peut ainsi supposer que les clients du « couple peu commode » feront, pour un prochain voyage, des demandes plus précises, ce que reconnaît d'ailleurs l'homme du couple peu commode qui, en l'absence de l'employée, s'adresse à sa femme en ces termes : *faut regarder dans les brochures faut poser des question précises hein faut poser des questions précises*. Cela dit, l'idée de « connaissance commune » ou de « compétence encyclopédique » souffre d'un manque définitionnel manifeste : s'agit-il de savoirs informatifs, psychologiques, linguistiques ? comment fonctionnent-ils par rapport au discours ? Dans nos analyses linguistiques des interactions du corpus *Lancom* et de nos données personnelles, nous tenterons, dans la mesure du possible, d'éviter leur recours.

Rôle des locuteurs

L'interaction à l'agence de voyage du « couple peu commode » nous permet de mettre en valeur une autre donnée de la situation, qui est le rôle des interlocuteurs. Dans le cadre de l'agence de voyage, ces derniers ont un rôle institutionnel très clair : l'employée parle en tant que professionnelle du tourisme, le couple en tant que client. Ces rôles ne changeront pas au long de l'interaction, même si le rapport de places, lui, peut changer et faire endosser aux participants à l'échange des « rôles occasionnels » (expression de Vion : 1992). Les rôles des participants ne sont donc pas uniquement des données définies à l'avance, même dans le cadre très formel d'une interaction commerciale, ce sont aussi des objets qui se construisent au fur et à mesure de la conversation. Selon Kerbrat-Orecchioni, « en même temps

⁸⁶ Voir la critique de Moeschler & Reboul (1994 : 236-239).

⁸⁷ Les implicatures conversationnelles, présentes notamment dans la théorie de Grice, sont les raisonnements que le locuteur fait pour interpréter le sens d'un énoncé à partir des données situationnelles de la communication, et non à partir du matériel linguistique. Inversement, le présupposé désigne un mode d'inférence qui est inscrit dans la structure linguistique de l'énoncé.

⁸⁸ Cette notion n'est pas universellement acceptée, Anscombe & Ducrot ne l'emploient pas, car la présupposition relève de l'organisation du discours.

qu'ils construisent ensemble un discours plus ou moins cohérent, les participants à l'échange communicatif construisent entre eux un certain type de relation [...] qui ne cesse d'évoluer au cours de l'interaction » (2001b : 68). Les relations entre les interlocuteurs peuvent ainsi subir des modifications dont l'amplitude dépend du type de l'interaction ; par exemple, une conversation entre un employé et son supérieur dans le cadre du travail se modifiera moins vite qu'une conversation entre deux personnes qui ne se connaissent pas, mais qui se déroule dans un cadre familial : la relation horizontale entre les interlocuteurs, en terme de proximité ou de distance interpersonnelle (on peut prendre l'exemple de l'emploi des pronoms *tu* et *vous*), pourra changer de la plus ou moins grande distance à la plus ou moins grande intimité au cours de la conversation. De plus, le changement de cadre de la conversation change les rôles et donc les rapports de place : passant d'un rôle institutionnel d'employeur à employé à un rôle complémentaire dans une conversation familière, les mêmes interlocuteurs feront varier leur rapport le long de l'axe vertical, en abolissant le rapport hiérarchique au profit d'un rapport égalitaire. Ainsi dans *Lancom*, le rapport qui se noue entre les employées de l'agence de voyage et les clients est très variable, malgré la fixité de leurs rôles institutionnels : il peut aller de la plus grande distance, notamment lorsque le client est âgé et n'est pas un habitué, à une relative familiarité, surtout lorsqu'il s'agit d'habitues qui ont à peu près le même âge que l'employée, comme dans cette interaction à l'agence de voyage, où les interlocuteurs passent d'un rapport purement commercial à un rapport plus personnel avec l'évocation de souvenirs et de données personnelles :

- (19). E- non mais attendez moi c'est ma ville hein je j'ai je suis née à Dunkerque
 C- non = moi j'ai fait l'I.S.I.D. = avenue de la Mer = à Malo
 (agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

L'oral en interaction fait donc intervenir des paramètres totalement inconnus de l'écrit, qui sont étroitement liés à la situation et au type de rapport qui existe et qui se noue entre les interlocuteurs, rapports qui sont gouvernés entre autres par le souci de préserver les faces.

II. 2. 3. 4. L'INTERACTION ET LE ROLE DES FACES

La notion de politesse linguistique, introduite par Goffmann⁸⁹ et développée par Brown & Levinson (1987), permet d'envisager l'interaction comme le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale, et la relation interpersonnelle. Selon Goffman, l'interaction sociale est guidée principalement par le souci des participants de ne pas perdre la face. Or, comme l'ont montré Brown & Levinson (1987), tout acte illocutoire constitue une menace potentielle pour la face positive (c'est-à-dire l'image publique) ou négative (corporelle, matérielle, spatiale, temporelle ou mentale, ce que Goffman appelle le « territoire ») des interlocuteurs. Par exemple, dans cet échange tiré des interactions authentiques à l'agence de

⁸⁹ Voir par exemple Goffman (1973. trad.franç.).

voyage, la requête du client peut être considérée comme un acte menaçant pour la face négative, le territoire matériel de son interlocuteur :

(20). C- **je peux emprunter votre crayon ?**

E- allez-y

C- merci

(agence de voyage, « billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

De même que la question suivante peut constituer une menace pour la face positive de l'employée :

(21). C- **aux Etats-Unis il y a quelque chose aux Etats-Unis dans ces prix-là ?**

E- ouais tout à fait

C- **oui dites-nous quoi**

E- mais écoutez le problème c'est que j'ai sur les Etats-Unis j'ai j'ai reçu encore euh aucune brochure j'en ai reçu aucune donc

(agence de voyage, « un couple peu commode »)

Dans l'échange (20), on peut considérer que la requête est adoucie par la formulation indirecte (question sur le *pouvoir*), tandis que la question est posée sans précautions dans l'échange (21), et même réitérée sous une forme impérative, menaçant ainsi la face publique de l'employée, c'est-à-dire son statut de professionnelle du tourisme qui doit forcément avoir des séjours aux Etats-Unis.

La politesse linguistique sera ainsi envisagée comme un *face-work* (« travail des faces ») qui vise à préserver le plus possible les faces des interlocuteurs en présence.

La formulation de l'acte de langage visera donc à ne pas blesser les faces positive et négative des interlocuteurs. Elle est étroitement dépendante des règles de politesse définies chez Brown & Levinson en terme d'adoucissement des actes menaçants (les *Face Threatening Acts*, *FTA*). Parmi les différentes stratégies qui peuvent être mises au service de cette politesse toute « négative », Brown & Levinson (1987) recenseront la formulation indirecte des actes de langage : au lieu de dire *ferme la fenêtre*, on dira *peux-tu fermer la fenêtre ?* (interrogation sur la capacité, acte illocutoire dérivé conventionnel), ou bien *il fait froid* (acte illocutoire dérivé non conventionnel), mais aussi les actes réparateurs comme l'excuse ou la justification : *excusez-moi, mais j'ai un peu froid, vous pouvez fermer la fenêtre ?* A cette politesse toute négative qui consiste à adoucir les *FTAs*, on a par la suite ajouté une forme de politesse positive, sous le nom de *Face Flattering Acts* ou *Face Want* (Kerbrat-Orecchioni : 1992 et 2001b) : acte valorisant, flatteur pour la face d'autrui, constitué par exemple par les compliments. Selon Kerbrat-Orecchioni (2001b : 74), « le déroulement d'une interaction apparaît alors comme un incessant et subtil jeu de balancier entre *FTAs* et *FFAs* ».

Ce modèle de la politesse linguistique propose une explication de la formulation indirecte des actes de langage, mais aussi de leur enchaînement : dans le paradigme des enchaînements possibles après un acte initiatif⁹⁰, il y a des enchaînements dits « préférés » ou « non marqués » qui correspondent la plupart du temps à des

⁹⁰ L'acte *initiatif* est le premier acte d'un échange, qui appelle une réponse ou une réplique de l'allocutaire.

enchaînements polis⁹¹ : ainsi après une assertion, on attendra un accord de la part de l'interlocuteur plutôt qu'un désaccord, même s'il ne s'agit que d'un accord de surface, réalisé entre autres par *oui mais*, comme dans cet échange à l'agence de voyage :

- (22). E- il y a aussi euh vous qui aimez l'Egypte
 C- **ouais mais** alors en août c'est bien ça l'Egypte ?
 E- il fait très chaud
 C- ouais c'est ça hein c'est p/eut-être un peu trop chaud
 (agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

La cliente ne veut pas froisser l'employée en rejetant sa proposition, c'est-à-dire menacer sa face positive (son image publique d'employée), elle y met les formes. La théorie des faces apporte ainsi une réponse cohérente à la question suivante : pourquoi dans les interactions de la vie quotidienne, les interlocuteurs préfèrent souvent les actes de langage indirects à leur formulation directe. Selon Kerbrat-Orecchioni (2001b : 73), « le surcoût qu'impliquent ces formulations alambiquées est très largement compensé par le bénéfice psychologique qu'en tirent les partenaires en présence ». Ainsi dans *Lancom*, tandis que les néerlandophones posent des questions directes et vont droit au but :

- (23). E- combien d'enfants avez-vous ? et: quels sont ses âges ? c'est quand et où ?
 (jeu de rôles néerlandophone, « baby-sitting », corpus *Lancom*)

le francophone préfère user de structures non explicitement interrogatives :

- (24). P- [...] disons que notre fils eu:h Lucien qui a qui a douze ans = euh revient de l'école vers vers dix-sept heures quinze dix-sept heures trente = **donc si vous pourriez arriver vers cette heure-là ce serait très bien c'est possible pour vous ?**
 (volet francophone, « baby-sitting », corpus *Lancom*)

Autrement dit, « l'art du francophone est celui de l'entre-deux, un entre-deux dont la fonction semble être d'éviter un questionnement trop explicitement marqué ou trop clairement centré sur ses objectifs » (Flament & Cornette, 1999 : 136). Mais cette façon polie de dire la question n'est pas partagée par tout le monde : comme le notent Flament & Cornette qui avaient présenté leurs résultats comparatifs sur la formulation de la question à des professeurs allemands de français (*ibid.* : 137), « le germanophone voit un objectif mal désigné là où le francophone voit un art de la litote dont le but est de préserver le plus possible le territoire de l'autre ».

Cette différence dans la manière de dire et d'appréhender les relations sociales semble d'emblée résoudre la longue polémique sur la question de l'universalité de la politesse linguistique : s'exprime-t-elle partout de la même façon, c'est-à-dire, comme chez les Anglo-saxons, par des actes de langage indirects ? Pour Austin & Searle, cela ne faisait pas de doute, ni même pour Brown & Levinson (1987),

⁹¹ L'organisation préférentielle des répliques a été notamment étudiée pour la langue anglaise en analyse de conversation.

comme le suggère le titre de leur ouvrage : *Politeness. Some **universals** in language usage*. Et pourtant en français, certains actes directs sont plus polis que les actes indirects : Anscombe (1980 : 84) fait remarquer que l'acte indirect *ça ne vous ferait rien d'être bref ?* est beaucoup plus agressif que l'acte direct correspondant, *soyez bref*. La différence entre néerlandophone et francophone dans la formulation de l'acte de question tend également à prouver le contraire, et plusieurs travaux d'obédience sociologique vont dans le même sens, comme ceux de Hymes (1984 : 135) : « le locuteur individuel des actes de parole chez Searle, par exemple, n'est pas un modèle valide pour les actes de parole des Ilongots des Philippines ». C'est Wierzbicka qui remet en cause le plus finement l'ethnocentrisme dont souffrent la plupart des analyses sur les actes de langage, en se livrant à une analyse linguistique de la spécificité culturelle des actes de langage. Dans son article intitulé « Different cultures, different languages, different speech acts : Polish vs. English » (1985a), elle propose une comparaison entre polonais et anglais australien dans l'expression de la requête, du conseil, de la politesse et de l'exclamation : en ce qui concerne l'expression de l'ordre par exemple, le locuteur anglais utilise un acte de langage indirect, la forme interrogative, là où le Polonais utilise l'acte direct avec l'impératif : peut-on pour autant avancer que le locuteur polonais soit moins poli que l'Anglais ? Pour Wierzbicka, chaque langue reflète les valeurs caractéristiques d'une culture particulière : tandis que le souci de l'Anglais sera de préserver la face négative de son interlocuteur, et donc son indépendance et sa liberté, pour le Polonais, la politesse réside dans l'expression de la chaleur et de l'affection, deux notions centrales dans la culture slave, par des formes particulières d'adresse et un système développé de diminutifs. Ainsi, « specific differences between languages in the area of indirect speech acts are motivated, to a considerable degree, by differences in cultural norms and cultural assumptions, and the general mechanisms themselves are culture-specific » (Wierzbicka, 1985a : 173).

II.2.3.5. CONCLUSION

En conclusion, la pragmatique qui s'est proposé d'étudier la langue en tant qu'acte de langage, a fait de son objet d'étude, la langue en usage, un objet fort complexe dont le fonctionnement peut se refléter dans les structures profondes de la phrase. La recherche qui s'intéresse à l'oral est également transdisciplinaire, et comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, la pragmatique penche tantôt du côté de la linguistique (c'est surtout le cas de la pragmatique intégrée), tantôt du côté de la sociologie du langage américaine. Dans ce cadre, c'est la notion d'interaction, et non plus celle d'acte de langage, qui est centrale.

Nous voudrions enfin présenter un autre domaine d'investigation de la langue parlée qui entretient quelque rapport avec la pragmatique interactionniste, ce sont les recherches qui ont été effectuées autour de la notion de compétence de communication, et finalement toutes celles qui étudient le social dans la langue, c'est-à-dire la sociolinguistique. Ces recherches sont d'une importance primordiale pour l'étude du français parlé en général, et elles ont fortement influencé l'enseignement du FLE.

II.3. L'oral et la compétence du sujet parlant : la communication sociale

II.3.1. LES ORIGINES DE LA NOTION : COMPETENCE DE COMMUNICATION *VERSUS* COMPETENCE DU LOCUTEUR IDEAL

La notion de compétence de communication est née à la suite des travaux de Hymes dans les années 1960 et 1970 aux Etats-Unis. C'est elle qui est à la base de l'approche communicative en didactique des langues, même si Hymes a toujours voulu intéresser d'abord les linguistes, en leur proposant de réorienter leur travail vers une analyse de terrain, celle des réalisations langagières de la vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle, alors que la didactique s'est déjà emparée du concept de compétence de communication, Hymes modifie le terme et passe à « compétence linguistique » dans son article de 1973 (*On linguistic competence*), voulant signifier par là que son objectif n'est pas de créer un nouveau domaine d'investigation, mais bien d'orienter la linguistique vers une autre conception de la langue. Il revient cependant au terme de compétence de communication dans sa postface de 1982⁹², puisque le terme a fait son chemin, sans pour autant sortir du statut marginal qui reste le sien chez les linguistes purs et durs.

L'objectif de Hymes est double : réfuter les thèses de Chomsky, notamment sur les notions de compétence et de performance, mais aussi « rétablir une prise en compte des réalités humaines dans l'étude du langage » (1991 : 19). Son premier texte de 1973, intitulé *On linguistic competence*, s'inscrit en réaction à la position de Chomsky qui en 1965 présente son « locuteur-auditeur idéal », doué d'une compétence linguistique idéale et abstraite, dans son ouvrage intitulé *Aspects of the Theory of Syntax*. Le terme de compétence est défini par Chomsky et la grammaire générative comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, savoir implicite de ce que le locuteur-auditeur-idéal⁹³ peut exprimer ; cette compétence comporte des connaissances particulières à chaque langue, et une faculté universelle du langage qui ne peut pas être considérée comme sociale, mais plutôt psychologique⁹⁴ : c'est la grammaire universelle. La compétence d'un sujet parlant concerne uniquement l'ensemble des possibilités qui lui sont données par la maîtrise de la grammaire de sa langue, à savoir la capacité à construire et reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement correctes. La grammaire est donc considérée comme la description totale d'une langue, au sens où il s'agit d'un ensemble de règles, d'instructions, dont l'application mécanique produit les énoncés admissibles, donc grammaticaux, de cette langue. Quant à la performance, elle ne relève pas de la compétence linguistique, car elle met en jeu une

⁹² L'article de 1973 et la post-face de 1982 ont été regroupés avec d'autres textes inédits dans une traduction française de 1984, *Vers la compétence de communication*. L'édition que nous utilisons date de 1991.

⁹³ Le locuteur de Chomsky est une entité théorique : la grammaire générative n'est pas un modèle de production des phrases dans la réalité, mais « une *caractérisation mathématique* d'une compétence possédée par les utilisateurs d'une langue donnée » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 81).

⁹⁴ Chomsky ne donne pas à la grammaire universelle une interprétation psychologique, mais l'idée que les sujets parlants possèdent un savoir intuitif sur les énoncés de leur langue invite à cette interprétation.

connaissance du monde et d'autrui, ainsi qu'une pratique des relations humaines, qui sont indépendantes de l'activité linguistique. Donc en tant que telle, la performance ne relève pas chez Chomsky de l'analyse linguistique, elle est la manifestation imparfaite d'un système sous-jacent : la performance est un « mal nécessaire, comme l'acte de manger la pomme, qui chasse le locuteur-auditeur idéal du paradis terrestre pour le rejeter dans un monde déchu » (Chomsky, 1971 : 25-26).

Hymes va inverser le rapport entre performance et compétence. Il est pourtant d'accord avec Chomsky pour dire que « ce qui importe à la linguistique va bien au-delà de la linguistique elle-même » (Hymes, 1991 : 18). Mais pour Chomsky, cet au-delà concernerait plutôt le psychologique, puisque les processus génératifs définis dans la grammaire peuvent être assimilés aux mécanismes cérébraux liés à l'émission des phrases. En revanche chez Hymes, la linguistique est en rapport étroit avec le sociologique : la linguistique doit rétablir au centre de son propos « l'organisation sociale des moyens langagiers et les problèmes pratiques qui se trouvent mis en lumière » (Hymes, 1991 : 19). Ainsi, partant du fait que la « langue est [...] ce que ceux qui la possèdent peuvent en faire, ce qu'ils ont eu l'occasion et quelque raison d'en faire » (*ibid.* : 40), il applique le terme de compétence, non à la langue étudiée abstraitement, mais à la communication, et finalement à ce que Chomsky appelle la performance. La « compétence communicative » doit rendre compte de l'efficacité des performances ordinaires d'un locuteur et d'un auditeur socialement engagés, efficacité qui dépend de la culture, de la sous-culture, et des normes propres au contexte. La grammaire n'est donc plus le tout de la langue, car les phénomènes langagiers ne sont pas innés, mais « radicalement sociaux et personnels » (1991 : 20). Aussi cette imperfection de la performance relevée par Chomsky devient chez Hymes « l'accomplissement ingénieux d'un acte social » (*ibid.* : 25), car ce qui est incomplet ou imparfait du point de vue de la grammaire, peut relever d'une stratégie d'efficacité communicative de la part du locuteur.

Cette opposition entre Chomsky et Hymes va bien au-delà de la linguistique, elle concerne un parti-pris idéologique et politique, et ce n'est pas un hasard si Hymes a choisi de citer un passage de *L'idéologie allemande* de Marx & Engels en épigraphe de son ouvrage : l'auteur embrasse la vision marxiste de l'interdépendance entre l'individu et la vie sociale, contre le postulat de la théorie économique classique qui travaille sur des individus idéalisés, abstraits de leur contexte social. Le point de vue de Hymes serait, comme il l'affirme, « la contrepartie linguistique d'une critique marxiste de la théorie économique » (*ibid.* : 26). Cela veut dire également qu'au niveau linguistique, Hymes va envisager l'interaction, le statut des locuteurs, leurs rôles et la situation comme des données du monde réel.⁹⁵

Si Hymes s'oppose à Chomsky en ce qui concerne les notions de compétence et de performance, il conteste aussi le fait que la performance chez Chomsky reste dans le domaine du subjectif et du dégradé, et en tout cas du non mesurable.

⁹⁵ Voir le modèle SPEAKING *supra* (57)

II.3.2. COMMENT ETUDIER LA LANGUE SOCIALEMENT SITUEE ?

La compétence de communication est-elle un objet d'analyse ?

Pour Chomsky, ce qui relève de la performance ne peut être mesuré parce que la réalisation linguistique appartient au domaine du hasard et de l'arbitraire, seule la compétence linguistique est gouvernée par des règles. Hymes inverse les choses en affirmant qu'il existe des régularités au niveau de la structure de l'interaction sociale, qui relèvent autant que les règles grammaticales d'une aptitude intériorisée de manière inconsciente. Or la maîtrise de ces régularités est une condition préalable à une communication efficace. Pour la mesurer, Hymes propose quelques paramètres qui permettent de structurer la conversation, et donc de la transformer en objet d'analyse. Hymes présente, avant l'école de Genève, un modèle hiérarchique du discours qui va de la « communauté de communication » à « l'acte de communication » (1980 : 132-136)⁹⁶, l'élément minimal de la structure d'un événement de parole. Tout événement de communication peut être décrit selon le modèle SPEAKING (1980 : 138-147) qui détaille les différentes composantes de la communication. Ce que l'on retiendra de ce modèle fort connu et parfois critiqué pour sa rigidité, nous l'avons vu *supra*, c'est la volonté de la part du chercheur de donner des outils d'analyse pour un objet d'étude considéré par Chomsky et ses successeurs comme inanalysable. Hymes tente de distinguer différentes composantes de la communication susceptibles d'être décrites, et soumis à certaines régularités internes à la langue (règles et caractéristiques de la forme du message, des « styles de communication », du « genre »), à des associations conventionnelles (« La présence d'une autre composante est souvent conventionnellement associée au ton et considérée comme l'un de ses attributs : on peut s'attendre, par exemple, à voir le sérieux coïncider avec une scène, des participants, un acte, un code, ou un genre », 1980 : 143), à des régularités externes à la langue comme les « normes d'interaction » qui « impliquent l'analyse de la structure sociale d'une communauté et de ses rapports sociaux » (1980 : 144). Toutes les composantes du modèle SPEAKING constituent un ensemble de « règles de parole » (1980 : 146) qui devraient permettre de constituer une « typologie des systèmes sociolinguistiques » de chaque communauté de communication. Celle-ci proposera des hiérarchies différentes entre les composantes : « Les règles de parole d'un groupe seront étroitement liées au cadre, celles d'un autre groupe aux participants, celles d'un troisième au thème, peut-être. » (*ibid.* : 147). Au-delà de ces régularités, Hymes laisse toutefois une part de variable dans son modèle, qui fonde la sociolinguistique d'hier et d'aujourd'hui, notamment dans sa conception des *styles* ou *façons de parler* propres à une communauté linguistique donnée. Ainsi, la performance n'est plus l'apanage d'un individu, mais du membre d'une communauté linguistique.

⁹⁶ Alors que les traducteurs de *On linguistic competence* et sa post-face (1973 et 1982 pour les versions originales) ont opté pour l'expression « communauté de parole » et « acte de parole », les traducteurs de l'article « Models of the interaction of language and social life » (1972. Trad. franç. 1980) ont préféré le terme de *communication* à celui de *parole*.

Compétence de communication, communauté linguistique et style

Si le point de départ n'est plus la langue dans son abstraction mais la parole concrète, il va falloir changer de point de vue et de concept. Tout d'abord, le concept de communauté linguistique change radicalement de définition par rapport à celui que lui donne Chomsky. L'idée principale est qu'une communauté linguistique ne peut être considérée comme « homogène », car « il est inhérent à la nature d'un groupe social ou d'une communauté d'avoir une spécialisation, une diversité des rôles et donc, des connaissances ou des compétences liées à ces rôles » (Hymes, 1991 : 41). Par conséquent, chaque communauté possède un « répertoire verbal » particulier (Hymes emprunte le terme à Gumperz), c'est-à-dire plusieurs façons de parler qui dépendent du contexte social et d'autres facteurs contextuels liés à la diversité des rôles et des spécialisations propres à une communauté. La communauté linguistique est donc une « organisation de la diversité » (*ibid.* : 42), elle comprend un ensemble d'individus qui ont des façons de parler différentes selon le contexte et leur rôle social ; elle n'est pas « idéale » dans la mesure où la grammaire au sens chomskyen ne peut plus être son seul cadre de référence, au sens où il n'y a plus de norme privilégiée par rapport à une autre, mais un ensemble de styles ou façons de parler.

D'autre part, si la communauté linguistique possède un répertoire verbal propre, c'est que sa compétence de communication est étroitement associée à ses codes culturels. C'est là une idée forte de l'ouvrage de Hymes, c'est la raison d'être de son école appelée « l'ethnographie de la communication » : étudier d'une manière à la fois linguistique et culturelle les réalisations langagières. L'auteur emprunte en fait à Sapir cette idée que « seul est culturel un comportement qui peut être communiqué » (1991 : 82), assimilant ainsi communicatif et culturel. C'est en effet la culture, ou plutôt la sous-culture propre à une communauté donnée, associée aux normes propres au contexte, qui conditionnent le choix des options communicatives et l'interprétation de ce qui est dit. La notion de culture est donc à prendre ici, non dans son sens savant de culture littéraire et esthétique, mais dans son sens plus large de façon de vivre, de penser et de se comporter, propre à une communauté donnée.

Ces deux idées, celle d'une communauté linguistique caractérisée par la variété de ses façons de parler, et celle de l'association étroite entre culture et communication, auront, nous le verrons, une importance considérable pour la didactique des langues et l'approche communicative en particulier. De plus, elles inspirent largement la discipline qui envisage « les langues du point de vue de leur instabilité et de leur hétérogénéité interne » (Gadet, 1989 : 7), à savoir la sociolinguistique.

II.3.3. D'AUTRES COURANTS EN RAPPORT AVEC L'ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION : LA SOCIOLINGUISTIQUE OU L'ETUDE SOCIALE DE L'ORAL

La sociolinguistique comme discipline apparaît dans les années 1960 aux Etats-Unis sous l'impulsion de Labov, Gumperz et Hymes. Elle se propose d'étudier la langue dans son contexte social, à partir du langage concret plutôt qu'à partir des seules données de l'introspection. Dans ce cadre-là, l'étude de la contextualisation du langage (Gumperz : 1989 pour la trad. franç.), de la variation sociolinguistique (Labov : 1976 pour la trad. franç.), des rites d'interaction (Goffman : 1973 pour la

trad.franç.) prime sur l'étude du système. La caractéristique des recherches en sociolinguistique est de prendre en compte l'hétérogénéité de la langue, et de s'intéresser à la langue telle qu'elle est parlée dans une communauté linguistique donnée⁹⁷.

Si la sociolinguistique a une tradition plutôt américaine, il faut cependant noter que la sociolinguistique française contemporaine semble reprendre et prolonger certaines notions développées par les auteurs anglo-saxons : nous l'avons vu *supra* (37) avec Gadet (1997), la notion de variation y est centrale, puisque la sociolinguistique s'intéresse à tout ce qui varie dans la langue, en fonction de la structuration sociale de la communauté, mais aussi en fonction de la situation ou du canal employé (écrit/oral). La sociolinguistique française reprend également la notion de style empruntée à Hymes, comme en témoigne un numéro récent de la revue de sociolinguistique française *Langage et société*, consacré au « style comme perspective sur la dynamique des langues » (2004). Gadet (2004 : 6) y définit le style comme « le répertoire des façons de parler d'un même locuteur ». Cette dernière concède toutefois que la notion de style « n'a pas donné lieu à beaucoup de réflexions théoriques », et notamment parmi les sociolinguistes français (*ibid.*, 2004 : 9). Le numéro que cette dernière présente montre justement les potentialités de ce concept à travers divers champs d'application, notamment le corpus du *GARS* dans une perspective plutôt linguistique et syntaxique (article de Bilger & Cappeau), et à travers l'étude de la maîtrise de la variation diaphasique (en fonction de la situation) par les apprenants avancés d'une langue étrangère (article de Tyne). Ces deux articles sont la preuve que le champ de la sociolinguistique peut profiter pleinement d'une réflexion contemporaine sur la notion de variété, de style et plus largement de compétence de communication telle que l'entend Hymes. Nous verrons également que la notion de variation est incontournable lorsque l'on analyse et compare différents types d'interactions, comme celles que comportent nos données personnelles. La manière de poser la question et de marquer l'accord est en effet soumise à une question de variation en fonction de la situation, et parfois fortement dépendante du style des interlocuteurs.

II.4. Conclusion

Ce rapide parcours des différentes disciplines des sciences du langage qui se sont intéressées au français parlé montre que ces dernières ont progressivement défait le langage oral de son image négative d'objet sans règles, face à un écrit standardisé. Le français parlé acquiert au contraire une complexité croissante, liée à la multiplicité des paramètres qui entrent en jeu : au niveau linguistique proprement dit, l'oral possède des règles grammaticales qu'il partage en partie avec l'écrit, et une structuration syntaxique propre. Au niveau pragmatique, étudier le sens d'un énoncé reviendra à étudier les dialogues qu'il prétend ouvrir ; au niveau interactionnel, le français parlé a une structure propre ; au niveau communicatif, il fait partie de la compétence communicative du sujet social ; au niveau sociolinguistique, il est soumis à de multiples facteurs de variation.

⁹⁷ Voir par exemple les études sociolinguistiques sur le langage des jeunes, ou le langage des banlieues.

L'ensemble de ces recherches fournit différents outils pour étudier les multiples facettes et niveaux du français parlé, et nous tenterons de les employer pour analyser nos propres données, partant de l'idée que certaines approches, en apparence inconciliables (par exemple la sociolinguistique qui étudie la variation dans la langue, et la pragmatique intégrée qui cherche plutôt des marqueurs stables d'actes illocutoires dans la phrase, indépendamment des variations auxquelles sont soumis les énoncés lors de leur énonciation), peuvent en fait être tout à fait complémentaires. Nous entendons ainsi placer notre analyse de corpus dans l'ensemble de ces recherches sur le français parlé, tout en postulant que derrière les variations inhérentes aux différentes situations du français parlé, on peut trouver aux mots une valeur profonde et stable, qui explique leurs emplois conversationnels.

Toutes ces disciplines qui prennent la langue parlée comme objet d'analyse vont également avoir, à des degrés divers, une influence sur la didactique des langues et sur la conception de l'enseignement du français aux étrangers. Contrairement à la linguistique, la didactique s'est intéressée très tôt, dès le début du XX^e siècle, au français parlé. C'est surtout l'approche communicative et ce que l'on appelle aujourd'hui l'approche actionnelle qui, nourries des différentes disciplines des sciences du langage qui étudient la langue en usage, vont introduire un certain nombre de changements dans les conceptions sur l'enseignement de l'oral.

III. LES METAMORPHOSES DE L'ORAL EN DIDACTIQUE

III.1. La didactique des langues : définitions

III.1.1. LA DIDACTIQUE DES LANGUES : DES RAPPORTS ETROITS ET CONFLICTUELS AVEC LA LINGUISTIQUE

La didactique du FLE s'est constituée à partir de la fin des années 1950 (selon Puren, 1989 : 8)⁹⁸, mais la terminologie est relativement récente. Selon Besse (1989 : 29), « *didactique des langues* n'apparaît qu'en 1972 dans *Le français dans le monde* ». De plus, cette expression n'est pas universellement répandue : les auteurs anglo-saxons lui préfèrent d'autres termes, comme *applied linguistics*, *language teaching theory* ou *analysis*. Elle peut être définie comme « l'ensemble des discours plus ou moins raisonnés portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue » (Besse, *ibid.*)⁹⁹. Les connaissances et apports de cette discipline s'adressent à des spécialistes, c'est-à-dire à tous ceux qui sont plus ou moins liés à l'enseignement des langues (enseignants, auteurs de manuels, formateurs d'enseignants, inspecteurs, enseignants-chercheurs...), et non directement aux apprenants. La didactique servirait donc de relais entre la théorie proprement dite issue de différents domaines, mais essentiellement des sciences du langage, et son application pédagogique qui regarde la classe et ses acteurs, enseignants et apprenants. Elle aurait donc pour fonction de « pédagogiser des savoirs conçus pour l'essentiel en dehors de la didactique des langues » (Besse, 1989 : 32). Ce faisant elle se situe à la frontière entre linguistique et sciences de l'éducation, et oscille vers l'un ou l'autre pôle.

Certains chercheurs ont justement contesté le lien étroit de la didactique des langues avec la linguistique, pour la rapprocher du champ des sciences de l'éducation. Ainsi, l'expression de « linguistique appliquée » a été considérée comme fallacieuse. Au début, « les progrès de la linguistique avaient pu laisser croire que les descriptions du fonctionnement des langues influeraient de façon décisive sur leur enseignement » (Cuq & Gruca, 2003 : 63). Mais l'on s'est aperçu que l'application de la linguistique à la didactique des langues n'était pas si simple, et certains didacticiens se sont soulevés contre cette inféodation, comme Galisson (1989) qui appelle à plus d'indépendance de la didactique des langues vis-à-vis de la linguistique. Il propose ainsi de remplacer le terme de *didactique* par celui de *didactologie*, afin de « signaler le passage d'une théorisation externe, échappant à un enseignement/apprentissage des langues captif de modèles venus d'ailleurs, à une théorisation interne, totalement prise en charge par la D/DGLC¹⁰⁰ » (1989 : 95-115). On peut également opter pour le sentiment moins tranché de Besse (1989) : sans pour autant nier la pluridisciplinarité de la didactique des langues, et la forte influence exercée par la linguistique sur celle-ci (tout simplement parce qu'il s'agit d'enseigner une langue, mais aussi parce que cet apprentissage se fait au moyen de

⁹⁸ En 1958 est créé le CLAB (Centre de Linguistique Appliquée de Besançon), et en 1959, l'ATALA (Association de Traduction Automatique et de Linguistique Appliquée).

⁹⁹ Pour ce paragraphe, nous reprenons dans ses grandes lignes l'article de Besse (1989).

¹⁰⁰ D/DGLC : didactique/didactologie des langues et des cultures.

discours), ce dernier appelle à une rationalisation des discours didactiques qui doit passer par un recentrage de celle-ci sur elle-même : sur son histoire, sur sa méthodologie (en tant qu'étude des manuels et méthodes qui les sous-tendent), sur l'analyse des discours pédagogiques et sur une théorisation de son objet qui lui soit propre.

En réalité, tout dépend peut-être du point de vue adopté, de l'angle d'approche : telle recherche en français langue étrangère et didactique des langues pourra être rattachée aux sciences de l'éducation, telle autre aux sciences du langage. Dans les faits, la DLE est aujourd'hui à cheval entre les deux domaines, comme en témoigne dans les universités françaises le rattachement du FLE, soit aux écoles doctorales de science du langage, soit à celles des sciences de l'éducation. Nous opterons dans notre présente étude pour un rattachement de la didactique du français langue étrangère aux sciences du langage, avec lesquelles elle entretient des rapports étroits. Ce faisant, la didactique du français langue étrangère risque d'être assimilée à une autre didactique, elle aussi fort liée aux disciplines des sciences du langage, celle du français langue maternelle¹⁰¹ : quels rapports entretiennent ces deux disciplines ?

III.1.2. DIDACTIQUE DU FLE ET DIDACTIQUE DU FLM : DEUX ENSEIGNEMENTS DIFFERENTS

La séparation entre ces deux didactiques est progressive, Cuq & Gruca (2003 : 89) la datent des années 1960. La didactique des langues a en effet un domaine bien spécifique qui légitime sa séparation d'avec la didactique d'une langue maternelle. En FLE, ce qui est enseigné/appris est « la pratique sociale d'une variété orale d'une langue dont les apprenants ne maîtrisent encore aucune autre variété » (Besse, 1989 : 37), tandis qu'en FLM, l'élève maîtrise déjà au moins une variété (orale) de cette langue. La didactique des langues étrangère et du FLE se démarque donc de la visée culturelle et normative qui a longtemps caractérisé l'enseignement du français langue maternelle, par une visée d'abord sociale qui s'intéresse aux besoins sociaux et individuels des apprenants. De plus, le FLM s'est longtemps uniquement focalisé sur l'écrit : celui qu'il fallait connaître (les « grands auteurs »), celui qu'il fallait savoir écrire (l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'abord, et les différents types de rédaction et dissertation), tandis que le FLE a accordé, depuis le début du XX^e siècle du moins, une large place à l'oral. On peut cependant nuancer aujourd'hui cette bipartition par l'attention accordée à l'enseignement de la langue comme outil de communication, et au travail sur l'oral dans les cycles du collège français. Inversement, il arrive souvent qu'en FLE, ce soit l'écrit qui reste la norme et le FLM le modèle, d'où cette question de Beacco : « et si l'on n'en finissait pas d'enseigner en FLE la description scolaire du français langue maternelle ? » (1989 : 146).

Consciente de ce problème, c'est dans le domaine des recherches sur l'oral et de la langue en usage que la DLE va chercher appui. Notre objectif sera de montrer que cette dernière trouvera dans le champ des sciences du langage des théories et des concepts appropriés à son objectif, et notamment lorsque l'approche communicative entrera dans l'enseignement des langues à partir des années 1980.

¹⁰¹ Désormais FLM.

Mais avant d'en arriver là, la didactique des langues est traversée par différents courants linguistiques et psychologiques qui se révéleront insuffisants par rapport à l'objectif visé, la communication orale, même si très tôt elle en a fait sa priorité.

III. 2. De la méthode directe à la méthode audio-visuelle : la priorité à l'oral

III.2.1. LA METHODE DIRECTE : DES LANGUES MORTES AUX LANGUES VIVANTES

L'enseignement de l'oral n'est pas un objectif récent : Puren (1989 : 9) fait remonter au début du XIX^e siècle le souci d'un enseignement pratique des langues vivantes qui s'opposerait à l'enseignement des langues mortes comme le grec et le latin. Dès les Instructions Officielles de 1863, on oppose explicitement l'objectif des langues mortes à celui des langues vivantes : « dans l'économie de nos études scolaires, nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler » (cité par Puren, 1988 : 14). Ce mouvement de réflexion sur la spécificité de l'enseignement des langues vivantes par rapport à celui des langues mortes aboutit à l'imposition de la méthode directe dans l'enseignement secondaire français par les Instructions Officielles de 1902. En réalité, on évolue rapidement vers une méthode mixte : méthode directe pour les niveaux débutants, méthodologie traditionnelle pour les plus avancés, c'est-à-dire primauté d'une langue normative centrée sur l'écrit, recours à la traduction, et importance de la littérature.

La méthode directe reçut un accueil mitigé, notamment de la part des partisans de la méthode traditionnelle. Contrairement à la méthodologie traditionnelle appelée « grammaire-traduction », dont le but est finalement de « former de bons traducteurs de la langue écrite littéraire » (Germain, 1993 : 102), la méthode directe vise à « apprendre à utiliser la langue pour communiquer » (*ibid.* : 127). Elle est « directe » car y sont refusés le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction, elle repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observées dans une classe. On s'appuie donc sur des éléments du non-verbal de la communication, comme les gestes et les mimiques, sur des dessins ou des images, et enfin l'environnement immédiat de la classe. Contrairement à la méthodologie précédente, l'accent est moins porté sur la grammaire, enseignée de manière implicite et déductive, que sur le vocabulaire, notamment lorsqu'il est concret. A l'inverse de la méthodologie traditionnelle qui est basée sur l'écrit ou l'écrit oralisé, la méthodologie directe accorde la priorité à l'oral. La langue, présentée à travers des situations de la vie quotidienne (à la poste, à la banque, au restaurant), se veut d'être « la langue de tous les jours, parlée par les locuteurs natifs de L2 » (Germain, 1993 : 128). La méthode directe tient enfin son originalité dans la manière d'envisager le rôle des apprenants et de l'enseignant : avant de définir toute progression, on accorde une grande attention aux besoins de l'apprenant, qui doit jouer une part active dans le processus d'apprentissage : l'enseignant doit lui laisser une certaine part d'initiative personnelle.

La méthode directe est donc la première méthode reconnue d'apprentissage des langues vivantes qui se fixe pour objectif l'enseignement de l'oral et non de l'écrit. Mais en dépit de ses buts communicatifs, la langue proposée est surtout descriptive,

présentée sous la forme de dialogues enseignant/apprenant du type *qu'est-ce que c'est ? c'est*. Autrement dit, les moyens utilisés ne sont pas satisfaisants, et l'on a parfois reproché à la méthode directe son défaut de scientificité (il faut dire que les recherches sur l'oral au début du XX^e siècle sont assez rares).

D'autres méthodes vont par la suite apporter une caution scientifique au modèle proposé, directement issue de la linguistique : ce sont les méthodes audio-orales et audio-visuelles.

III.2.2. L'OBJECTIF DES METHODES AUDIO-ORALES ET AUDIO-VISUELLES : LA CAPACITE A COMMUNIQUER ORALEMENT¹⁰²

Ces deux méthodes sont ici présentées conjointement par commodité, bien qu'elles soient très différentes. Elles ont cependant en commun leur objectif : la priorité accordée à la langue parlée, présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance. Germain (1993 : 137) les regroupe sous l'appellation de « courant *intégré* », parce qu'elles accordent autant d'importance « à la nature de la langue qu'à la conception de l'apprentissage » : dans la méthode audio-orale, la langue est vue comme un ensemble d'habitudes et l'apprentissage de celle-ci se fait par la création d'automatismes linguistiques. Dans le cas de la méthode audio-visuelle, la langue est vue comme « un instrument de communication dans un milieu donné », et la conception de l'apprentissage fait appel aux phénomènes de la perception globale tirés notamment de la psychologie gestaltiste (*ibid.* : 139).

La méthode audio-orale : la vogue des laboratoires de langue

La méthode audio-orale connaît un grand rayonnement aux Etats-Unis entre 1950 et 1965, elle naît de la conjonction de deux expériences d'enseignement antérieures : d'une part les méthodes consacrées à l'enseignement de l'indien (mis en place par Sapir, Boas, Bloomfield), et d'autre part *The Army Method*, née de la première expérience, et destinée aux soldats américains qui avaient besoin d'apprendre les langues du champ de bataille mondial d'une manière rapide et efficace. L'objectif de cette méthode est de développer la capacité à communiquer oralement, elle est aidée dans sa tâche par les nouvelles technologies qui répandent l'usage du magnétophone audio, puis du laboratoire de langue.

S'inscrivant clairement en réaction au manque d'assise théorique de la méthode directe dont l'objectif principal était également la communication orale, la méthode audio-orale, de même que la méthode audio-visuelle qui lui succède, a bénéficié de plusieurs apports théoriques, et notamment celui de la linguistique distributionnaliste de Bloomfield. Selon cette théorie, étudier une langue revient à réunir un ensemble aussi varié que possible d'énoncés effectivement prononcés, pour en faire apparaître les régularités d'organisation (de distribution : c'est l'ensemble des contextes syntaxiques où l'on rencontre l'énoncé), et ceci indépendamment de la signification des énoncés. S'appuyant sur cette théorie, la méthode audio-orale propose d'enseigner le français à partir d'exercices que l'on appelle structuraux, et qui reposent sur le principe des sélections paradigmatiques (exercices de

¹⁰² Pour l'ensemble de ce chapitre, nous nous inspirons principalement de Besse (1985), des cours de Cortès (2001), et de Germain (1993).

substitution, par exemple la pronominalisation) et des combinaisons syntagmatiques (exercices de transformation : par exemple de la voix active à la voix passive, ou d'addition : insertion de certains éléments, par exemple des compléments de temps, à des endroits clés de la phrase). Mais ce faisant, on en reste à une conception très écrite de la langue, enfermée dans le cadre morpho-syntaxique et abstrait de la phrase : les exercices structuraux visent à faire acquérir des modèles de structures qui pourront ensuite être réemployés par les apprenants, mais sans aucune attention au contexte d'utilisation.

Du point de vue des apports de la psychologie, la théorie behavioriste de Skinner a largement inspiré la méthode audio-orale. Selon cette théorie, qui est d'ailleurs à l'origine du distributionnalisme de Bloomfield, le comportement humain est totalement explicable, et donc prévisible, à partir des situations dans lesquelles il apparaît, indépendamment de tout facteur interne (notamment d'ordre psychologique). Traduite en didactique, cette théorie va entraîner la vogue des laboratoires de langues, où l'élève est censé acquérir des habitudes, des automatismes, grâce à la répétition d'exercices oraux ou *drills* jusqu'à saturation. Il y a donc l'idée que l'élève ne peut apprendre que dans l'action et par ses expériences, positives ou négatives, selon le principe *stimulus extérieur* → *réponse*. Dans ce cadre, l'apprentissage est présenté sous forme de menues tâches de savoir, que l'élève doit progressivement relier entre elles par mémorisation.

Dans la méthode audio-orale, la grammaire reste donc dans son cadre traditionnel, divisée en parties du discours, organisée selon une progression qui va du simple au complexe : on enseignera par exemple le subjonctif à des niveaux avancés, alors qu'en réalité le subjonctif présent est d'un grand intérêt pour des apprenants débutants : comment éviter de leur enseigner des tournures courantes du type « *il faut que je parte ?* ». La méthode audio-orale a rencontré peu d'audience en France, et a rapidement été contestée à cause de ses résultats médiocres : les apprenants ont eu des difficultés à passer de la manipulation guidée à leur emploi dans la communication réelle, et passé l'attrait de la nouveauté, ils se sont vite lassés des laboratoires de langue et des exercices répétitifs. Du point de vue théorique, la conception de la communication y est encore rudimentaire : la plupart des linguistes des années 1960 ignore la dimension sociolinguistique du langage, ces derniers embrassent une vision mécaniste de la communication orale qui consiste à échanger des idées, exprimer des émotions, transmettre de l'information lors de relations personnelles. Ainsi, les facteurs d'ordre sociologique ne sont jamais pris en considération dans l'enseignement des langues. Selon Moirand (1982 : 14), « les modèles linguistiques de référence (linguistique structurale et distributionnelle, puis générative et transformationnelle) se refusaient à analyser la communication, cherchant soit à décrire le fonctionnement des seuls énoncés linguistiques soit à construire un modèle théorique abstrait de production des énoncés sous l'angle de leur grammaticalité (et jamais de leur capacité de transmission de la communication, de leur intentionnalité et de leur « effet » sur le récepteur) ». La méthode audio-visuelle tente de sortir de l'impasse en proposant une vision moins mécaniste de la parole, résolument ancrée dans la situation.

La méthode audio-visuelle : le primat à la situation

La méthode structuro-globale audio-visuelle¹⁰³ a eu en revanche un succès phénoménal en France, à une époque où il devenait politiquement important de faire un effort pour promouvoir et diffuser le français après les vagues de décolonisation. Elle émerge essentiellement à partir des années 1950 à la suite des travaux de l'équipe du CREDIF¹⁰⁴ basée à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud autour de Gougenheim et Rivenc, ainsi que d'une équipe de l'Université de Zagreb, autour de Guberina. Elle s'appuie également sur les travaux du *Français fondamental*¹⁰⁵, menés également par l'équipe du CREDIF.

Son originalité par rapport à la méthode audio-orale tient notamment dans « le souci de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage » (Besse, 1985 : 39), alors que les dialogues des méthodes audio-orales se réduisaient souvent à une « présentation dialoguée de certaines structures » (*ibid.*). Autrement dit, la méthode audio-visuelle se démarque d'une conception écrite de la langue, par son attention à la situation de communication et au contexte social, et son refus des exercices structuraux traditionnels : elle ne cherche pas à automatiser une structure morpho-syntaxique mais à « faire réemployer par les étudiants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes » (Besse, 1985 : 39). Les exercices de transposition proposés permettent donc de réemployer et de fixer les structures du dialogue dans des situations différentes. La méthode SGAV s'appuie finalement sur une « linguistique de la parole en situation, conçue comme collective, sociale et individuelle, comme un ensemble où il est possible de repérer méthodiquement des invariants structurels » (*ibid.* : 41). Le premier manuel français issu des réflexions de la méthode audio-visuelle est *Voix et Images de France* (1960). Il propose une grammaire fonctionnelle¹⁰⁶ basée sur le *Français élémentaire* (1952), et qui vise à se conformer à l'usage quotidien de la langue. Le manuel heurte les tenants d'un enseignement de savoirs académiques sur la langue, par sa désacralisation de l'écrit et de la littérature, par la priorité accordée à une langue orale usuelle, et par la nouvelle progression grammaticale et lexicale qu'elle propose. La méthode SGAV va donc bien plus loin que la méthode audio-orale dans le renouvellement de la matière grammaticale à enseigner, sélectionnée selon le principe des listes de fréquence du *Français élémentaire et fondamental*, et selon la situation du dialogue présenté. La démarche de la méthode audio-visuelle est novatrice, et elle s'ancre dans une réflexion théorique, à la fois linguistique et psychologique, intense.

C'est en fait de la stylistique de Bally, disciple de Saussure, que s'inspire la méthode audio-visuelle. Il s'agit d'une première analyse de la langue parlée et de son contenu « affectif », dont l'auteur entrevoit parfaitement les répercussions pour l'enseignement du français langue étrangère. Dans son *Traité de Stylistique française* (1909), il écrit ainsi :

¹⁰³ Désormais SGAV.

¹⁰⁴ CREDIF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français.

¹⁰⁵ Voir *supra* pour une présentation du corpus du *Français fondamental*.

¹⁰⁶ Grammaire fonctionnelle au sens didactique et non linguistique : grammaire dont le contenu et la progression sont conçus en fonction des situations de communication et des « fonctions langagières » ou actes de langage présentés.

« On peut avoir dévoré les chefs-d'œuvre de la littérature, étudié la langue scientifique dans les meilleurs manuels ; on a beau posséder, grâce à ces lectures, un vocabulaire capable de toute exprimer : il suffit parfois d'une conversation avec un cocher de fiacre pour tenir en échec toute cette science. [...] Mais si l'étranger est bon observateur, il arrivera à faire un choix entre les mille expressions dont il dispose, et éliminera de son vocabulaire tout ce qui n'exprime pas les choses de la vie par le langage de la vie ; » (1909, 3^e éd. 1951 : 212)

Bally trace sans s'en douter les grandes lignes de la méthode SGAV, et préfigure déjà l'approche communicative. Il rejoint ici en effet la conception de la communication de Hymes, grande référence de l'approche communicative : un énoncé grammaticalement correct n'est pas forcément un énoncé communicativement valide, et même, « certaines circonstances exigent que l'on soit non-grammatical, de façon appropriée » (Hymes, 1991 : 74). Par la conception de la langue comme phénomène social, la primauté accordée à la parole dans son fonctionnement, et l'attention portée à la situation, la méthode audio-visuelle se présente comme un précurseur de l'approche communicative. Elle marque également une rupture profonde avec les théories behavioristes.

Au niveau des apports en psychologie, la méthode SGAV s'inspire des avancées de la *gestalt théorie* et de leur application didactique chez Guberina, notamment dans l'apprentissage de la phonétique d'une langue (c'est la théorie verbo-tonale de Guberina, selon laquelle une langue est un ensemble acoustico-visuel). Selon cette théorie qui s'inspire et dépasse les fondements du structuralisme saussurien, ce n'est plus seulement la langue qui est structurale, mais la parole, comme produit de l'organisation structurale du cerveau. Guberina (1972 : 10-11) inscrit la structure dans la situation : il faut percevoir « globalement » le sens et la situation et ne pas traduire, il faut que l'élève apprenne « et la prononciation et le sens de la syntaxe et les gestes dans un grand ensemble » pour parvenir aux structures de la parole. Cette *gestalt théorie* diffère du behaviorisme sur deux points fondamentaux. D'une part, contrairement au behaviorisme qui ne s'intéresse pas au traitement de l'information par l'individu censé recevoir et imiter des stimuli extérieurs, la *gestalt théorie* introduit la conscience de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, capable de réaliser une compréhension globale d'un énoncé. D'autre part, alors que le behaviorisme présente la connaissance sous la forme d'éléments morcelés à relier entre eux pour arriver au tout, dans la *gestalt théorie*, l'apprentissage part d'un savoir unifié pour ensuite être décomposé.

Cependant, malgré tous ces efforts, malgré une réelle attention à la langue orale, les résultats sont décevants. En effet, même si la méthode audio-visuelle innove en intégrant le contexte situationnel dans la langue, en accordant la primauté de l'oral sur l'écrit à travers la présentation de dialogues accompagnés d'images contenues dans un film fixe, le contenu des dialogues même reste encore très épuré, si bien que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à communiquer avec les natifs. C'est ce qui ressort d'une étude de terrain menée dans des classes de FLE en Ecosse en 1977-1978 (cité par Germain, 1993 : 162).

En fait, la méthode SGAV trouve une suite naturelle dans l'approche communicative qui apporte des réponses linguistiques au problème d'un français épuré. Selon Besse (1985 : 47), les partisans de la méthode audio-visuelle « y ont vu une confirmation de ce qu'ils affirmaient en s'appuyant sur la notion de *situation*, et y ont trouvé des outils conceptuels permettant d'en préciser et d'en

enrichir l'analyse. » Le premier outil est l'acte de langage, mis en exergue par *Un Niveau-Seuil* (1976), et qui permet de se focaliser sur les fonctions du langage et les besoins de l'apprenant. Mais les approches globales de la méthode SGAV sont aussi prolongées, et peut-être finalisées par la démarche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (1^{ère} éd. 1999), qui centre l'apprentissage des langues autour des notions globales de tâche et d'interaction.

III.3. L'approche communicative et l'approche actionnelle : une communication à visage social et culturel

III.3.1. FONDEMENTS THEORIQUES DES DEUX APPROCHES

L'approche communicative

Cette dernière connaît deux pôles importants de développement, l'un à Philadelphie autour du *Center for Curriculum Development* et de didacticiens comme Savignon et Chastain, l'autre au CREDIF autour des concepteurs du *Niveau-Seuil* (1976), dans les années 1970. Le passage à l'approche communicative s'opère même plus tôt au Royaume-Uni : Richards & Rodgers (1998 : 64) datent les origines du « Communicative Language Teaching » de la fin des années 1960. L'émergence des approches communicatives répond à un souci de prendre plus largement en compte les données sociales inscrites dans la langue, et pas seulement de présenter une langue parlée à l'intérieur de situations fabriquées comme c'était le cas pour les méthodes audio-visuelles. Le concept de communication proposé entre autres par Hymes permet justement de donner à la langue la dimension sociologique qui lui manquait, et différentes théories viennent alimenter cette approche didactique.

L'article de Roulet (1976), intitulé « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés », présente les différentes théories dont s'inspire l'approche communicative. Or, il s'agit d'une sorte de « bricolage méthodologique » (expression de Bérard, 1995 : 12) structuré autour de quelques idées fortes qui permettent de dépasser les carences des méthodes précédentes : on reprend à Hymes, et plus généralement à la sociolinguistique américaine (Labov, Gumperz, Goffman, Ervin-Tripp) plusieurs concepts. Tout d'abord, l'idée d'une langue socialement située, utilisée par une communauté linguistique caractérisée par ses différents rôles sociaux, fait sortir l'enseignement de la langue du cadre abstrait du structuralisme ; l'idée d'un répertoire verbal propre à une communauté linguistique hétérogène bat en brèche la conception d'une langue pure et homogène, non soumise à la variation sociale et individuelle ; enfin, la conception d'une compétence de communication dans un sens large permet d'intégrer à l'enseignement des langues des paramètres culturels, sociologiques et pragmatiques, quasi inexistantes auparavant. La pragmatique d'Austin et Searle permet également de dépasser l'idée selon laquelle parler une langue servirait uniquement à informer et s'informer sur le monde, puisque pour ces auteurs, parler une langue, c'est d'abord agir. Par rapport aux méthodes précédentes, l'approche communicative fait donc appel à des théories linguistiques diversifiées, réalisant ainsi une synthèse méthodologique au service d'un objectif : « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation » (Bérard, 1995 : 16)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Dans son article de 1976, Roulet tente ainsi de relier, pour la didactique, les différentes théories qui ont traité de l'acte de langage dans les directions les plus diverses.

Ces différentes théories invitent ainsi à aborder la langue, non pas en termes de structures ou de formes linguistiques, mais en termes de notions fonctionnelles (l'expression du temps, la situation dans l'espace *etc.*) et d'actes de langage (exprimer une requête, un ordre *etc.*). C'est ce que propose *Un Niveau-Seuil* (1976).

Or, si parler c'est faire, il faut savoir de quel faire a besoin l'apprenant. Selon Roulet (1976 : 58), on ne peut définir les objectifs et les méthodes d'enseignement d'une langue seconde « qu'en partant des caractéristiques des apprenants ». L'approche communicative constitue une forte innovation en proposant de mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage par la mise en exergue de la notion de besoins. Cette exigence n'est pas propre à la France puisqu'en 1972, Wilkins publie une étude sur « the communicative meanings that a language learner needs to understand and express » (Richards & Rodgers, 2005 : 65) qui aura une influence sur les programmes européens d'apprentissage des langues, notamment de l'anglais, comme *The Threshold Level* (Van Ek *et al.* : 1975). Elle s'appuie sur l'idée, véhiculée par les théories cognitivistes depuis Piaget, que l'apprenant construit son apprentissage grâce à des processus cognitifs stimulés par l'environnement extérieur.

Par la diversité de ses apports théoriques, son exigence d'adaptation aux besoins de l'apprenant et aux situations de communication multiples de la vie quotidienne, l'approche communicative est donc plus souple que les méthodes précédentes. Alors que les méthodes audiovisuelles exigent une progression rigide des contenus, l'approche communicative revendique au contraire une progression plus souple, adaptée aux besoins réels et aux caractéristiques de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle l'on préfère le terme d'approche à celui de méthode : tandis que les méthodes constituent un système d'enseignement spécifique basé sur une théorie particulière du langage et de l'apprentissage des langues, au sein duquel le rôle des enseignants et apprenants est faible et bien délimité, de même que les techniques et procédures d'apprentissage sont bien précisées, les approches représentent un ensemble de croyances et principes qui peuvent être utilisés comme base pour enseigner une langue, sans induire pour autant un ensemble de prescriptions pédagogiques. Elles se caractérisent au contraire par une variété d'interprétations et donc d'applications¹⁰⁸. C'est dans cette même lignée que se situe l'approche actionnelle revendiquée par le dernier programme européen pour les langues (*Cadre européen commun de référence pour les langues : CECRL*), dont les sources d'inspiration, parfois fort semblables à celles de l'approche communicative, relèvent des dernières recherches en linguistique et en didactique des langues.

L'approche actionnelle

Cette dernière¹⁰⁹ ne constitue pas une rupture par rapport à l'ère communicative. Elle consiste plutôt à approfondir des concepts et des applications pratiques de l'approche communicative.

¹⁰⁸ Pour une explication complète de la différence entre approche et méthode, des avantages et inconvénients de l'une et de l'autre, voir Richards & Rogers (2005 : 244-255).

¹⁰⁹ Nous nous inspirons notamment de Richards & Rogers (2005 : 223-243) qui font une présentation remarquablement détaillée de l'approche actionnelle.

Ainsi en ce qui concerne les théories linguistiques au sens large convoquées par les auteurs du *CECRL* et des *Référentiels pour le français*, on retrouve Hymes, Labov et Gumperz, Searle et Austin, mais aussi les représentants de la linguistique interactionnelle en France, et notamment Kerbrat-Orecchioni et Traverso, cette dernière étant l'auteur des chapitres consacrés à l'interaction orale dans le *Niveau B2 pour le français. Textes et références* (2004). Les théories linguistiques convoquées infléchissent ainsi les orientations didactiques de l'enseignement des langues : autrefois focalisée plutôt sur l'acte de langage, la didactique des langues va s'intéresser au potentiel didactique de la notion d'interaction.

La différence tient surtout à l'introduction de la notion de tâche, qui donne son nom à la démarche en français¹¹⁰, et qui renvoie à la fois au domaine des sciences de l'éducation et à la psychologie constructiviste et interactionniste. Selon les termes du *CECRL* (2001 : 15), « il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé ». La tâche est donc une activité complexe, finalisée, contextualisée, et qui n'est pas forcément langagière. Il peut s'agir de réaliser un puzzle, mais aussi de chercher des informations sur un sujet déterminé, de passer un coup de fil en vue de réserver un hôtel *etc.* Pour réaliser une tâche complexe, l'apprenant doit mobiliser toutes ses compétences et des stratégies que le *CECRL* (2001 : 15) définit comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. » Cette conception de l'apprentissage renvoie à tout un courant des sciences de l'éducation, représenté notamment par Perrenoud, qui considère que l'apprentissage passe non seulement par l'accumulation de savoirs, mais surtout par l'entraînement à la mobilisation des acquis en situation complexe. L'apprentissage se réalise donc, non à travers des exercices de grammaire, mais à travers des tâches complexes qui nécessitent de la part de l'apprenant une participation active et qui l'engage dans une communication authentique. On est dans une psychologie constructiviste qui suppose que l'apprentissage passe par la construction et la reconstruction du savoir par l'apprenant. L'approche communicative n'est pas indifférente à ces problématiques, comme en témoigne un numéro spécial du *Français dans le monde* (1990), « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », même si le domaine de la psychologie a été ajouté *a posteriori*.

Les deux approches sont donc fort semblables dans leurs sources théoriques même si l'approche communicative ne va pas aussi loin dans les implications didactiques. Nous le verrons à travers deux outils essentiels : d'une part la notion de compétence de communication ne recouvre pas la même chose chez l'une et chez l'autre, d'autre part il en découle un glissement, dans les outils didactiques employés et issus de la linguistique, de l'acte de langage à l'interaction complexe.

¹¹⁰ Dans le monde anglo-saxon, on parle de « task-based language teaching », soit littéralement, « apprentissage par tâche ».

III.3.2. LES AMENAGEMENTS DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION EN DIDACTIQUE

III.3.2.1 LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION

Une fois entrée en didactique avec l'approche communicative, la compétence de communication subit quelques transformations. Les didacticiens vont en effet tenter de détailler les différentes composantes de la compétence de communication susceptibles d'être enseignées, et c'est là que les problèmes commencent : la notion très générale de compétence de communication, telle qu'elle a été conceptualisée par Hymes, recouvre des habiletés différentes que plusieurs modèles didactiques tentent de caractériser. Celui de Canale & Swain (1980) propose ainsi d'identifier trois secteurs de compétence : le grammatical, le sociolinguistique (qui comprend une compétence socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance des règles sociales dans un groupe donné, et une compétence discursive, c'est-à-dire la maîtrise des différentes formes de discours) et le stratégique (l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, s'exerçant soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique). En France, Moirand (1982) propose son propre modèle que certains considèrent comme le plus complet. Elle distingue dans la compétence de communication quatre composantes différentes : une composante linguistique qui recouvre le système de la langue, une composante discursive qui concerne les différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication, une composante référentielle qui renvoie à la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations, et une composante socioculturelle qui comprend la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

La pluralité de ces modèles pose une série de problèmes qui rejailliront sur l'utilisation du concept de compétence en didactique des langues étrangères : si comme le conclut Hymes, « il est possible de regrouper les dimensions de la compétence de communication de différentes façons, toutes plausibles » (1991 : 183), quelle taxinomie choisir pour l'enseignement des langues ? De plus, la décomposition même de la compétence de communication a-t-elle une quelconque pertinence ? Se posera en effet le problème de l'articulation et du rapport entre les différentes composantes de la compétence de communication dans le cadre de la réalisation d'un cours de langue, et finalement de leur contenu précis. On pourrait par exemple critiquer cette décomposition de la compétence de communication en montrant que la composante socioculturelle est inscrite dans la composante linguistique et pragmatique. Ainsi dans cette formulation d'un conseil tirée d'une conversation à l'agence de voyage de nos données personnelles, où l'employée E conseille à sa cliente de réserver sur l'île de Lesbos plutôt que sur Kyos, bien que cette dernière ait fait ce premier choix :

(25). [à propos des disponibilités de chambres sur l'île de Lesbos par rapport à l'île de Kyos]

E- [...] ouais vous voyez sur le (nom de l'hôtel) le: les chambres doubles sont encore disponibles

C- ouais

E- euh alors que sur l'autre sur Kyos tout est en demande

C- hm hm d'accord

[...]

E- donc **s'il y a une demande à lancer je crois qu'il vaut mieux la lancer sur euh Lesbos**

C- d'accord

(agence de voyage, « Lesbos »)

On voit bien que la composante linguistique, c'est-à-dire l'expression détournée du conseil basé sur une « croyance » personnelle par l'intermédiaire de *je crois* (alors qu'il s'agit en fait d'un constat objectif : il n'y a plus de places sur l'île de Kyos), et l'emploi d'une tournure impersonnelle : *il vaut mieux la lancer [...]*, sont le reflet d'un code de politesse propre aux Français selon lequel l'expression d'un conseil à valeur d'ordre (la cliente n'a en fait pas le choix entre deux îles), tout comme la formulation d'une requête, ne peuvent se faire directement, notamment dans une situation publique où les interlocuteurs ne se connaissent pas : il faut ménager la face de l'interlocuteur, et ne pas donner l'impression de lui imposer ses propres choix. Ce serait donc une forme de connaissance culturelle et sociale qui inviterait l'apprenant à employer de telles tournures linguistiques, si bien que ces composantes culturelles, sociales et linguistiques, sont indissociables.

Malgré ces critiques sur la compétence de communication, les deux derniers programmes européens en proposent chacun une approche et une décomposition différentes.

III.3.2.2. UN NIVEAU-SEUIL : UNE COMPETENCE DE COMMUNICATION SOCIALE ET FONCTIONNELLE

Un Niveau-Seuil (1976) a des objectifs politiques : il s'agit de fournir le cadre d'une coopération internationale étroite et efficace pour l'organisation de l'apprentissage des langues, et de mettre à la disposition des adultes un système d'apprentissage des langues centré sur l'apprenant et fondé sur la motivation, destiné à répondre à leurs divers besoins sociaux et professionnels. Ce travail prend pour modèle les travaux des chercheurs anglais, notamment de Wilkins (1972) qui propose de présenter les contenus grammaticaux sous forme de catégories notionnelles (le temps, la quantité, la fréquence *etc.*) et de fonctions communicatives (la requête, l'offre, la plainte *etc.*), ce que fera *The Threshold Level* (1975). Ces fonctions communicatives ressemblent en fait aux actes illocutoires d'Austin et de Searle, mais concernent également les actes perlocutoires (la plainte, le compliment *etc.*).

Un Niveau-Seuil est le premier à parler de compétence de communication. Les auteurs (Coste, Courty, Ferenczi, Martins-Baltar, Papo : CREDIF, et Roulet : Université de Neuchâtel) se proposent d'y définir une compétence minimale de communication, non pas en termes linguistiques, mais de façon fonctionnelle : être capable de réaliser tel ou tel acte de parole ou d'exprimer telle notion dans telle situation de communication, pour remplir une fonction, donc, dans la vie réelle. Le *niveau-seuil* fixe un objectif « *a priori*, général et minimal ». « *A priori* » parce

qu'il résulte de choix intuitifs et non d'une « analyse rigoureuse des besoins en langue vivante » ou d'« enquêtes sociolinguistiques » (1976 : 1). « Général », car il est conçu comme susceptible d'intéresser tous types de publics apprenant une langue étrangère. « Minimal » enfin, parce qu'au-dessous de ce niveau, l'apprenant sera réputé ne pas posséder une compétence de communication minimale générale dans l'usage de la langue étrangère, alors qu'au-dessus de ce seuil, il sera à même d'approfondir ou de spécialiser cette compétence.

A travers le *niveau-seuil*, les auteurs considèrent principalement deux aspects de la compétence de communication, et d'abord son aspect fonctionnel¹¹¹ : les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de capacités à faire quelque chose du point de vue communicatif, par rapport à des domaines et des publics précis¹¹². A l'intersection d'un public et d'un domaine particuliers, on pourra ainsi délimiter un certain nombre de notions et d'actes de langage que l'apprenant aura besoin de réaliser en fonction de ses objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de la langue. Ensuite, le *niveau-seuil* a une dimension sociale, étant conçu comme « l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger [...] un *niveau-seuil* donne une idée de la richesse linguistique qui s'offre à l'apprenant pour poursuivre ces objectifs sociaux » (1976 : iii).

Autrement dit, ce qu'*Un Niveau-Seuil* retient de la compétence de communication, c'est l'idée d'une langue socialement située et fonctionnelle, parce que les acteurs sociaux auront besoin d'un répertoire verbal variant en fonction des situations, des communautés linguistiques, et de leurs besoins propres. Pour atteindre ces objectifs, les auteurs proposent deux outils privilégiés : l'acte de langage et les notions¹¹³. C'est pour cette raison que *Un Niveau-Seuil* a aussi été qualifié d'« approche notionnelle-fonctionnelle ». Dans le *CECRL* en revanche, la compétence de communication est véritablement décomposée en différentes composantes, et en quelque sorte unifiée par une compétence universelle et non exclusivement verbale, la « compétence plurilingue et pluriculturelle ».

¹¹¹ Fonctionnel : dans le sens où le langage sert à remplir des fonctions ou des actes de la vie quotidienne, pas uniquement langagiers. Selon Galisson & Coste (1976 : 231), « le français fonctionnel constitue un moyen pour des utilisateurs qui, dans des activités à finalité non linguistique, ont cependant besoin d'une langue instrumentale, ou plus exactement, de se servir d'une langue comme d'un outil. » Employé en didactique, le terme de *fonction* semble être la traduction littérale de l'anglais *function* employé dans *The Threshold Level*. Il correspond à l'acte de langage dans le *Niveau-Seuil* français.

¹¹² *Un Niveau-Seuil* (1976) présente les domaines suivants : relations familiales, professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles, média ; et les publics suivants : touristes ou migrants, spécialistes et professionnels, adolescents en système scolaire ou jeunes adultes en système universitaire.

¹¹³ Les *notions* (temps, conséquence, but, passé *etc.*) sont « des concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques » (Galisson & Coste, 1976 : 379). Pour la constitution des notions, on va des concepts aux mots. On peut distinguer des notions générales (espace, durée, inclusion) et des notions spécifiques (restaurant, arbre, voler *etc.*).

III.3.2.3. *COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE ET COMPETENCE A COMMUNIQUER LANGAGIEREMENT DANS LE CECRL, UN RETOUR AUX SOURCES*

Dans le *CECRL* (2001), l'expression « compétence de communication » n'apparaît pas, peut-être par volonté de se démarquer des erreurs et des diverses écoles qui ont complexifié et enrichi la notion, et parce que « il ne s'agit plus, aujourd'hui, de promouvoir la « méthodologie communicative » ». Le *CECRL* semble en fait diviser l'ancienne « compétence de communication » en deux types de compétences : la « compétence plurilingue et pluriculturelle » d'une part, et une « compétence à communiquer langagièrement » d'autre part.

La compétence plurilingue et pluriculturelle

La « compétence plurilingue et pluriculturelle », c'est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (*CECRL*, 2001 : 129). Cette compétence s'inscrit directement dans la volonté européenne de « promotion du **plurilinguisme** en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe » (*ibid.* : 7). Sa reconnaissance favorise également la promotion du pluriculturalisme qui, « au lieu d'être un obstacle à la communication », doit devenir « une source d'enrichissement et de compréhension réciproques » (*ibid.* : 10). Cette approche culturelle fait partie intégrante de la politique linguistique du Conseil de l'Europe qui doit « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres [...] par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (*ibid.* : 9). Il y a bien ici une volonté de construction d'une identité européenne, faite de valeurs citoyennes sur lesquelles on s'accorde. A un niveau proprement linguistique, cette compétence plurilingue et pluriculturelle entend prendre le contre-pied de certaines représentations de la compétence de communication. Ainsi, selon Coste (2002 : 118), contrairement à la compétence de communication qui a longtemps été considérée comme homogène en didactique des langues, il s'agit ici d'une compétence composite et déséquilibrée, « le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées », qui « intègre des capacités de traduction, d'interprétation, d'alternance codique, de passage d'une langue à une autre, de parler bilingue, toutes opérations dont une conception juxtaposante de compétences de communication unilingues cloisonnées ne rend guère compte ». C'est aussi une compétence dynamique, dans le sens où elle dispose d'un répertoire linguistique qui peut évoluer et se reconfigurer. Selon Coste, une telle dynamique n'apparaissait pas nettement dans la conception de la compétence de communication. En conclusion, alors que la compétence de communication avait une visée « néo-native idéalisée » (*ibid.* : 119), la compétence plurilingue est fortement individualisée, comme liée à une histoire et des évolutions singulières : le but de l'apprentissage n'est plus d'atteindre à la compétence idéale du natif, mais d'acquérir des habiletés particulières dans plusieurs langues. Le Conseil de l'Europe recommande en effet l'apprentissage d'au moins deux langues européennes étrangères pour chaque citoyen européen.

Cela dit, on change de formulation, mais pas de source d'inspiration : Hymes (1991 : 128) ne disait-il pas à propos de la compétence de communication que « la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon

variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser »? D'autre part, ne reconnaît-il pas que la compétence de communication est propre à chaque individu, étant donné que la communauté linguistique dans laquelle il s'insère est formée d'individus aux rôles divers? C'est donc finalement à un retour aux sources théoriques que l'on assiste, plus qu'à la naissance d'une nouvelle conception de la compétence de communication.

La compétence à communiquer langagièrement

La compétence plurilingue et pluriculturelle comprend pour chaque langue plus ou moins maîtrisée « une compétence à communiquer langagièrement », que l'on peut définir par deux notions : le culturel et le social. On revient ici encore une fois à la définition de la compétence de communication chez Hymes, étroitement reliée elle aussi à ces deux domaines. D'autre part, et ce en continuité avec les travaux effectués par *Un Niveau-Seuil*, le *CECRL* réaffirme le caractère social de la langue et des sujets parlants : « en tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux » (2001 : 9). Ces deux éléments se retrouvent dans les composantes de la compétence à communiquer langagièrement, que le *CECRL* détaille avec précision.

Le programme s'inspire des travaux réalisés depuis une trentaine d'années en didactique et en linguistique sur les composantes de la compétence de communication, pour proposer sa propre taxinomie. La compétence à communiquer langagièrement est ainsi décomposée en trois composantes, linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Le *CECRL* ne renie pas pour autant l'approche du *Niveau-Seuil* : « l'approche notionnelle/fonctionnelle adoptée par les publications du Conseil de l'Europe [comme le *Niveau-Seuil*] propose une alternative au traitement de la compétence linguistique de cette section » (2001 : 91). A l'utilisateur de choisir entre les deux approches selon ses objectifs. Selon Rosen (2005 : 126), l'importance accordée à la compétence sociolinguistique est une modification majeure par rapport au *Niveau-Seuil*, qui avait plutôt opté pour une vision partielle de la compétence de communication, centrée sur ses aspects fonctionnels et pragmatiques. En outre, ce qui est aussi nouveau, c'est la prise en compte des différentes caractéristiques de l'interaction à travers les composantes sociolinguistique et pragmatique. Ainsi, pour enseigner la compétence de communication, les deux programmes européens proposent deux outils différents quoique complémentaires : l'acte de langage pour *Un Niveau-Seuil*, l'interaction complète pour le *CECRL*.

III.3.3. LES OUTILS LINGUISTIQUES PROPOSES PAR LES PROGRAMMES EUROPEENS D'ENSEIGNEMENT DU FLE : ACTE DE LANGAGE ET INTERACTION

III.3.3.1. *UN NIVEAU-SEUIL*, UNE REVOLUTION DIDACTIQUE AUTOUR DE L'ACTE DE LANGAGE

Un outil complexe, une approche plurithéorique

Avec l'approche communicative, l'acte de langage devient une des notions phare de l'enseignement des langues comme outil d'apprentissage et moyen de créer de nouveaux syllabus, non plus en termes de catégories grammaticales mais en termes de fonctions et d'actes de langage. Cela ne va pas sans poser de sérieux problèmes :

comment transférer de la linguistique à la didactique une notion si complexe au point que « personne n'est aujourd'hui en mesure de répondre à cette question des critères qui font ou non, d'une séquence verbale d'un certain type, un *speech act* » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 5)? En tant qu'élément minimal d'un événement de communication conjuguant des normes à la fois linguistiques et socio-culturelles, il a cependant été considéré comme le meilleur moyen d'approcher ce que serait la compétence communicative d'un locuteur-auditeur socialement situé.

En ce qui concerne l'acte de langage et comme pour l'approche communicative, les théories auxquelles les didacticiens du *Niveau-Seuil* se réfèrent sont plurielles : partant de la conception classique de l'acte de langage développée par Austin et Searle, ils se tournent vers la sociolinguistique pour le lier à la compétence communicative, et notamment la sociolinguistique américaine avec Hymes, Gumperz, Ervin-Tripp ou Schegloff (aucune mention cependant de l'acte de langage en tant que *travail des faces*, parce que ces recherches sont plus tardives). C'est peut-être la raison pour laquelle en didactique, on hésite entre différents termes : *acte de langage* réfère plus spécifiquement à la tradition de la philosophie du langage, tandis que *acte de parole*, ou mieux, *de communication*, penche plutôt vers la sociolinguistique¹¹⁴.

En conclusion les didacticiens, qui sont parfois aussi des linguistes comme Roulet, tentent de croiser plusieurs domaines d'analyse de l'acte de langage pour l'appliquer à l'enseignement, conformément à l'idée de « bricolage théorique » associée à l'approche communicative. Alors qu'en linguistique ces domaines sont parfois radicalement séparés, la didactique prend dans chaque champ ce qui peut lui servir.

L'acte de langage : mise en pratique

Le *Niveau-Seuil* (1976) est considéré à l'époque et encore aujourd'hui comme l'ouvrage de référence en matière de « grammaire communicative » centrée autour de la notion d'acte de langage. Les auteurs se réfèrent à une conception interactionniste et sociolinguistique de l'acte de langage, comme le souligne leur avant-propos : « nous devons examiner le rôle du langage dans les transactions et les interactions sociales, de manière concrète et extrêmement approfondie » (1976 : iii). Or l'introduction de la catégorie « acte de parole » crée une classification qui permet de « rendre compte de toute la richesse de l'interaction linguistique » (1976 : v). Les auteurs veulent donc autant que possible prendre en compte la situation de communication dans laquelle est proféré l'acte de langage.

Pour son application pratique, les auteurs choisissent de classer les actes de parole en fonction de leur modalité, leur valeur illocutoire et perlocutoire. La présentation est simple : à chaque acte de langage répertorié correspond un certain nombre de structures linguistiques. Cet inventaire s'inspire encore ici de plusieurs traditions : tandis que les « actes d'ordre » comme celui de « défendre, interdire » : « *je vous défends d'ouvrir cette lettre* » (1976 : 129) font penser aux performatifs d'Austin, les « opérations discursives » comme *citer, préciser, illustrer* (*ibid.* : 197-198) relèvent des inventaires proposés par les courants interactionnels. Le classement en acte d'ordre (1) (acte initiatif) et acte d'ordre (2) (acte réactif) est également

¹¹⁴ L'article de Roulet (1976) présenté *supra* (72) met bien en valeur ce syncrétisme théorique de l'acte de langage employé en didactique des langues.

d'inspiration interactionnelle ; il renvoie à l'idée selon laquelle l'acte de langage doit être considéré comme l'élément d'un échange et d'un événement de communication. Ainsi à l'acte de *demande* correspondront différents actes réactifs : *accepter*, *promettre de faire soi-même*, ou bien *refuser de faire soi-même* (*ibid.* : 165). L'auteur de cette section (Martins-Baltar) reste cependant prudent en avouant que l'objectif de son inventaire n'est pas de « construire une syntagmatique de l'énonciation capable de fournir les possibilités de réparties successives d'un dialogue » (*ibid.* : 90).

Les limites de l'inventaire d'actes de langage dans Un Niveau-Seuil

Cet inventaire d'actes de langage, s'il a eu un succès incontestable, présente cependant un certain nombre de limites, dont certaines sont indiquées par les auteurs eux-mêmes. Il est important de les connaître dans la mesure où elles expliquent en partie les distorsions et simplifications que connaîtra le concept d'acte de langage lors de sa mise en pratique dans les cours et les manuels de langue. Tout d'abord, la première difficulté tient au parti-pris méthodologique des auteurs. Contrairement au *Français fondamental* qui s'était appuyé sur des enquêtes statistiques de français parlé, les auteurs du *Niveau-Seuil* ont en effet établi leurs choix et leurs critères à partir de leurs intuitions et leurs expériences ; cette « procédure éminemment arbitraire » conduit donc à des résultats « révisables » (1976 : 2), notamment grâce à l'avancée des recherches sur le français parlé et la conversation. Nous verrons ainsi *infra* que parmi les marqueurs d'accord proposés pour répondre à une assertion, une question, ou une demande de confirmation, beaucoup ne sont pas utilisés par les locuteurs francophones, tandis que d'autres, très utilisés, n'apparaissent pas dans la liste.

Ensuite, les auteurs se sont confrontés aux mêmes problèmes qu'ont rencontrés les linguistes à propos de l'acte de langage. Une difficulté majeure tient au classement des actes de parole (« la catégorisation et le classement des actes de parole présente bien des difficultés », 1976 : 19). Nous avons vu que les classifications en linguistique ont été nombreuses. Or, le classement proposé dans *Un Niveau-Seuil* peut lui aussi prêter à discussion. En effet tout acte de langage n'a-t-il pas une force illocutoire ? Donc tous les actes comme les opérations discursives (notamment *argumenter*, *faire des jurons*) et énonciatives (*faire faire* : *contraindre*, *menacer*, *forcer etc.*) ne pourraient-ils pas rentrer dans la catégorie des actes d'ordre (1) et d'ordre (2) qui « relèvent très largement de l'illocution » (1976 : 90) ? Se pose également le problème de la distinction entre les différents actes qui, comme en linguistique, ne va pas toujours de soi, ce que reconnaissent volontiers les auteurs : « la catégorisation proposée étant assez fine, il semblera parfois utile de regrouper quelques catégories en une seule. Cette opération est d'autant plus envisageable que, comme on le sait, l'analyse en actes ne dispose pas actuellement [...] d'unités et de niveaux bien établis » (1976 : 41). On pourrait ainsi regrouper les actes d'ordre (1) qui servent à exprimer un sentiment de *contentement* : *je suis content qu'il se soit décidé*, de *plaisir* : *ça me fait plaisir de te voir !* et de *bonheur* : *je suis heureux de te voir* (*ibid.* : 156).

Enfin, dernière difficulté d'ordre exclusivement didactique, et qui n'est pas des moindres, car c'est celle que devront surmonter les utilisateurs du *Niveau-Seuil* : les catégories d'actes de langage proposées dans le *Niveau-Seuil* ne peuvent être

appliquées telles quelles. Les auteurs insistent sur le fait que le *Niveau-Seuil* constitue un instrument de travail pour enseignants et concepteurs de manuels, mais en aucun cas le contenu tout prêt d'un cours de langue. Or la présentation peut induire en erreur. En effet, la partie sur les actes de parole proposant dans la colonne de gauche *les actes de parole* et dans la colonne de droite *des listes d'énoncés*, réalisations de ces actes, la première difficulté est d'éviter de considérer les énoncés proposés comme un ensemble fermé, ce qui inviterait par exemple celui qui refuse une promesse de récompense à répondre uniquement en ces termes : « *ça ne m'intéresse pas/C'est (bien) peu./ C'est tout ?/ Je ne suis pas à vendre. /Pour qui me prenez-vous ? (Int.)/ N'espérez pas m'influencer.* » Les auteurs rappellent bien que ces listes « ne constituent en aucune manière un corpus de phrases ou d'expressions qui seraient toutes « à apprendre » » (1976 : 41). L'existence de plusieurs réalisations pour un même acte doit au contraire être considérée comme la preuve qu'il ne s'agit pas d'« une table de concordance bi-univoque » entre acte de langage et sa réalisation linguistique, mais que « le locuteur [...] doit pouvoir choisir entre plusieurs possibilités, formuler autrement si nécessaire » (1976 : 41).

De plus, et c'est le deuxième obstacle que devront surmonter enseignants et concepteurs de manuels, la tentation est grande de ne pas tenir compte du contexte situationnel, absent de la liste, qui fait varier la manière dont sera réalisé un acte de langage. Les auteurs avouent eux-mêmes qu'ils n'ont « fait aucune tentative de spécification des énoncés en fonction des *paramètres* [situationnels] signalés » : « étant donné la complexité des possibilités de combinaison entre les paramètres et compte tenu du fait qu'une marge de liberté est finalement laissée au locuteur, une telle spécification eût demandé un travail considérable, qu'il n'était pas vraiment indispensable de fournir au lecteur francophone » (*ibid.* : 91). C'est dire que l'intuition du natif devrait suppléer à ce manque, et c'est donc à l'enseignant ou au concepteur de manuels de rétablir le contexte situationnel : « *toutes ces listes ne peuvent valoir qu'à être manipulées et exploitées en fonction des divers paramètres d'énonciation* » (1976 : 93), et donc de prendre en compte la variation diaphasique et diastatique notamment, inhérente à l'oral.

Enfin, dernier problème : malgré toutes les précautions prises par les auteurs, la partie consacrée aux actes de langage semble mettre en avant l'idée que l'acte se réalise au niveau de la phrase, car elle ne propose rien sur la façon dont s'enchaînent les actes : l'acte de langage et les structures linguistiques qui le réalisent sont présentées hors de toute interaction, même si le classement en acte d'ordre (1) et acte d'ordre (2) constitue bien une tentative pour prendre en compte d'autres niveaux d'analyse que l'acte de langage seul. Comme le souligne Bérard (1991 : 39), « il est curieux que dans cette entreprise de description qu'est *Un Niveau-Seuil* (qui s'appuie sur la sociolinguistique), rien ne soit proposé sur le problème de la succession des actes ».

Conclusion

En conclusion, dans le passage de la théorie linguistique à la théorie didactique, l'acte de langage conserve une complexité et une richesse remarquables, malgré quelques gauchissements. C'est la raison pour laquelle l'approche communicative et *Un Niveau-Seuil* ont suscité autant d'engouement dans l'enseignement des langues. Et pourtant en passant de la théorie à la pratique, le concept va subir un

certain nombre de simplifications et de distorsions fort dommageables, desquels le *CECRL* entend bien s'éloigner. C'est pourquoi il tend à réorienter l'approche communicative vers son objet jusque-là occulté par l'unité-vedette qu'a constitué l'acte de langage, la « compétence à communiquer langagièrement », prise dans sa dimension fonctionnelle, mais aussi interactionnelle, pragmatique et socio-culturelle. Dans un tel cadre, c'est l'interaction en son entier qui apparaît apte à reprendre les acquis de l'acte de langage tout en y introduisant ces dimensions nécessaires.

III.3.3.2. LE *CECRL* : L'ACTE DE LANGAGE DANS L'INTERACTION

Vers une approche interactionniste de la compétence de communication

La notion d'interaction n'est pas nouvelle, mais elle n'avait pas vraiment été exploitée en didactique, ayant été longtemps éclipsée par la notion d'acte de langage. Ce que l'interaction apporte en plus par rapport à l'acte de langage, c'est l'idée d'un « dialogisme généralisé » « dans ce mouvement de va-et-vient entre les interlocuteurs au moyen duquel ils parviennent progressivement, par accommodation réciproque et réglage coordonné, à réduire leur mutuelle incertitude communicative » (Besse, 1985 : 140-141). Cette définition de l'interaction met l'accent sur le côté non pas actionnel du langage, ce à quoi s'attachait la notion d'acte de langage, mais **interactionnel**. Il s'agirait dans cette perspective de porter l'attention non sur « l'aspect systématique et contraignant de la conversation », mais sur le « rôle des participants » (Vasseur, 2002 : 39), qui construisent ensemble une interaction. Cette approche est tout à fait en accord avec les options des recherches interactionnelles, centrées autour de la construction collective de la conversation et du rapport variable qui se noue entre les interlocuteurs.

La notion d'interaction profite de plus de l'apport des sciences cognitives et de chercheurs comme Vygotsky. Selon Pekarek (1999 : 16), « la psychologie sociale et développementale se fonde sur l'idée vygotskyenne selon laquelle les cognitions humaines et les connaissances du monde émergent dans et par l'interaction sociale, et que le langage joue un rôle central dans ce contexte ». Les recherches dans ce domaine montrent que le développement d'une L2 mobilise une interaction complexe entre des facteurs socio-interactionnels, cognitifs et linguistiques : « l'acquisition d'une langue -qu'elle soit première ou seconde- est un processus socio-cognitif ancré dans l'emploi instrumental (c'est-à-dire finalisé, orienté vers l'accomplissement de buts sociaux) de la langue au sein des interactions entre êtres humains » (Pekarek, 1999 : 17). Si l'acquisition de la compétence s'inscrit intimement dans les interactions nombreuses qui caractérisent un groupe social, il faut alors accorder aux interactions la place qui leur revient en didactique des langues. Or pour apprendre une langue, chaque apprenant met en oeuvre des stratégies, c'est-à-dire des processus cognitifs qui sont à la base des conduites langagières. Parmi ces stratégies, certaines sont propres à l'interaction : « en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus » (*CECRL*, 2001 : 69).

Enrichie des apports des sciences du langage et des sciences cognitives dans le *CECRL*, la notion d'interaction, plus globale que celle d'acte de langage, devient donc un des outils majeurs d'enseignement de la langue.

La notion d'interaction dans le CECRL

Elle est primordiale et apparaît à tous les niveaux de la réflexion des auteurs : « on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (2001 : 18). Le *CECRL* l'inscrit dans sa taxinomie d'activités langagières divisée en quatre catégories : activités interactives, activités de production, activités de compréhension, activités de médiation. Etablissant une distinction entre activités interactives et productions orales comme l'exposé, qui est rapproché du rapport écrit, le *CECRL* met ainsi l'accent sur les stratégies propres à l'interaction que sont la planification, l'exécution, l'évaluation, et la remédiation (2001 : 69). Il accorde une attention particulière à l'idée de coopération entre les interlocuteurs, qui fait l'objet d'un descriptif par échelle de niveau (*ibid.* : 71). Reprenant les acquis de l'analyse des conversations et de la pragmatique, les auteurs tentent surtout de décrire les différentes caractéristiques de l'interaction dans le cadre de la *compétence pragmatique* : cette dernière comprend en effet « la capacité à utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux » (*ibid.* : 99), et dont les auteurs donnent un exemple tiré du *Threshold Level* : « le schéma général pour l'achat de marchandises ou de services ». On retrouve derrière le terme de schéma général la notion de script ou de scénario que nous avons décrite auparavant. Les recherches plus proprement pragmatiques informent également les propositions du *CECRL*. Ainsi à l'intérieur de l'interaction, l'apprenant doit être capable de gérer les tours de parole, et de « structurer le discours en termes de *principes coopératif* (maximes conversationnelles de Grice, 1975) » (*ibid.* : 96). En résumé, le *CECRL* reprend à son compte un certain nombre d'acquis de l'analyse des interactions et de la pragmatique : la structure hiérarchique de la conversation, la notion de script, les maximes conversationnelles de Grice, tout en délaissant quelque peu la notion d'acte de langage.

Dans le *CECRL* et à l'intérieur du schéma interactionnel, on ne parle plus d'actes de langage mais de « micro-fonctions » (2001 : 98), « catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction », et de « macro-fonction », « catégorie servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral et du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases ». La notion de *micro-fonction*, empruntée au *Threshold Level* (1990), se rapproche de celle de l'acte de langage par sa définition et les exemples proposés. En effet, les micro-fonctions « saluer, présenter, porter un toast, prendre congé » (*CECRL*, 2001 : 98) sont classées parmi les actes de langage de la vie sociale dans *Un Niveau-Seuil*. Le terme de *macro-fonction* quant à lui, peut être assimilé à la notion de *genre* textuel et oral, tel qu'il est défini par Adam (pour les textes) et Kerbrat-Orecchioni (pour les interactions parlées). Les auteurs du *CECRL* opèrent donc un recyclage de notions anciennes en didactique et en linguistique, qui changent de nom mais pas de définition.

Outre la pragmatique et de l'analyse des interactions, les auteurs du *CECRL* tiennent également compte des avancées de la sociolinguistique dans la présentation de l'interaction. Ce qui constitue une nouveauté par rapport à *Un Niveau-Seuil*, c'est notamment la référence au modèle de la politesse linguistique élaboré par Brown & Levinson (1987). Les auteurs du *CECRL* (2001 : 94) s'inspirent en effet du système des faces pour donner des exemples de « politesse positive » : « montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre », « exprimer admiration, affection, gratitude » et de « politesse par défaut » : « éviter les comportements de pouvoir qui font perdre la face (dogmatisme, ordres direct, *etc.*) ». Ils intègrent même à leurs propositions d'autres acquis plus récents de l'interactionnisme, comme les recherches qui portent sur la critique de l'ethnocentrisme : « [les règles de politesse] varient d'une culture à l'autre et sont la source fréquente de malentendus interethniques, en particulier quand l'expression de la politesse est prise au pied de la lettre » (*ibid.* : 93).

Applications pratiques de l'interaction : l'exemple des référentiels

En résumé, le *CECRL* reprend à son compte toutes les recherches sur l'interaction, qu'elles appartiennent à la sociolinguistique ou à l'analyse des interactions. Dans les référentiels, les didacticiens vont introduire des spécifications plus précises qui s'inspirent également des analyses des interactions. Les auteurs du *Niveau B2 pour le français* (2004) proposent ainsi une description détaillée de la structure de l'interaction à partir des données de l'analyse des interactions. Ils élargissent également le champ d'analyse en proposant divers « genres discursifs » comme les conversations et échanges familiers, les conversations de socialisation, de bon voisinage ou de service à finalité pratique. Ces genres constituent le « répertoire discursif » de l'apprenant, c'est-à-dire « la possibilité, variable suivant les locuteurs et suivant les moments de sa vie langagière, d'utiliser des genres de la communication verbale (chaque genre étant réalisé dans une ou plusieurs langues) et d'en jouer en fonction de ses besoins » (2004 : 45). Cet inventaire des genres discursifs est largement inspiré des travaux interactionnistes de Kerbrat-Orecchioni et Traverso (par exemple Kerbrat-Orecchioni & Traverso : 2004), Traverso ayant même participé à l'élaboration du *Niveau B2 pour le français*. Cependant, l'inventaire n'est malheureusement pas accompagné de ses éventuels contenus linguistiques. Or, c'est bien cela qui pose problème aux enseignants et manuels de FLE, c'est-à-dire savoir ce qu'il faut mettre dans telle ou telle interaction.

Parallèlement, le *Référentiel pour le français niveau B2* s'inspire explicitement du *Niveau-Seuil*¹¹⁵ en reprenant la notion d'acte de langage sous le terme de « fonction », et en proposant à son instar une liste d'actes de langage accompagnés de leurs réalisations possibles qui « renvoient de manière consensuelle à une intention identifiable » (2004 : 19), mais qui sont le fruit d'un choix intuitif. En résumé, malgré l'apport considérable que représente l'introduction de la notion d'interaction dans le *CECRL*, on a étrangement l'impression qu'en pratique, les *Référentiels* ressemblent au *Niveau-Seuil*. Les premiers n'ont pas exaucé le vœu

¹¹⁵ On peut remarquer que d'une manière générale, le *Référentiel pour le français niveau B2* prend explicitement pour modèle le *Niveau-Seuil*, et propose différentes classifications de la matière linguistique par « fonction », « notion » générale et spécifique, « contexte » d'utilisation qui rejoint les « domaines » du *Niveau-Seuil*.

des auteurs du *Niveau-Seuil* de dépasser ou confirmer l'intuition en s'appuyant sur des données de français parlé. Finalement, l'entreprise du *Français fondamental* fait figure d'exception dans le champ de la didactique, et l'on peut sérieusement se demander si, en l'absence de données authentiques, la didactique n'est pas en train de tourner en rond. Par exemple, pour l'acte qui consiste à « commencer une conversation », *Référentiel* et *Niveau-Seuil* proposent une liste d'expressions suivantes :

<i>Niveau-Seuil</i> (1976 : 207) Actes de parole. IV. opérations discursives : engager conversation	<i>Référentiel pour le français niveau B2</i> (2004 : 115) Fonctions 3.7. Structurer l'interaction verbale Commencer une conversation
- avec un « sujet » de conversation : je vous dérange ? [...] je ne vous dérange pas excusez-moi de vous déranger dis-donc au fait qu'est-ce que vous pensez de (...) ? vous avez vu ce (...) ? alors, ce (...) ? - sans sujet de conversation : parler du temps qu'il fait, des éléments du lieu dans lequel on se trouve, de ce qui s'y passe.	je voudrais te parler (de GN) je peux te parler de (GN) ? tu as quelques minutes/ quelques instants/ un instant ? il faut que je te parle. j'ai quelque chose à te dire. dis (-moi) donc/un peu : voilà, P. alors ? ce GN ?

Figure 3. Engager/commencer la conversation dans *Un Niveau-Seuil* (1976) et le *Référentiel pour le français niveau B2* (2004).

On pourra remarquer la grande diversité des structures proposées entre les deux ouvrages et se demander quelles sont les expressions les meilleures, d'autant plus que dans les scènes authentiques à l'agence de voyage, on a affaire à une toute autre manière de commencer la conversation, comme dans cet exemple :

(26). E- bonjour
C1- bonjour
C2- bonjour
E- **je vous écoute**
C2- vas-y
C1- **alors en fait** on cherche de: s on a à peu près une semaine à dix jours de vacances là à prendre au mois d'août
E- oui
(agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Dans le *Référentiel* tout comme dans *Un Niveau-Seuil*, rien n'est dit sur les conditions situationnelles d'emploi des expressions proposées. Il semblerait pourtant que ces dernières s'adaptent plus à un contexte privé, comme en témoigne

le tutoiement dans les tournures du *Référentiel*. Et pourtant, savoir commencer la conversation dans le contexte d'une situation publique peut être d'une grande utilité¹¹⁶, et elle fait partie des habiletés demandées au niveau B2, puisque l'apprenant doit savoir gérer une « conversation de service à finalité pratique » (2004 : 52). Enfin, rien n'est dit non plus sur le contexte interactionnel de telles expressions, c'est-à-dire sur le mode d'insertion dans un tour de parole et un échange complet. En résumé, l'application pratique, même dans les nouveaux *Référentiels*, est en pleine contradiction avec la théorie résolument interactionnelle sur laquelle elle s'appuie.

III.3.4. CONCLUSION : UN GRAND ABSENT, LA LINGUISTIQUE DE L'ORAL

En conclusion, du *Niveau-Seuil* au *CECRL*, on passe d'une centration exclusive sur l'acte de langage à une vue d'ensemble qui englobe l'acte de langage dans des interactions structurées, produits d'une élaboration collective, et finalement dans des schémas et des genres d'interactions. Autrement dit, on est passé d'une perspective purement actionnelle à une perspective plus globale et **interactionnelle**. La terminologie employée est toutefois ambiguë, le *CECRL* (2001 : 15) soutenant qu'il adoptera justement une approche « actionnelle », qui ne sera pas centrée sur les actes de langage, ce qui était auparavant le cas pour un *Niveau-Seuil* (où l'on parlait alors, non pas de démarche actionnelle, mais de démarche fonctionnelle, ou encore notionnelle-fonctionnelle) La démarche actionnelle du *CECRL* est centrée sur les actions particulières que tout usager et apprenant des langues doit accomplir : « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (*ibid.*). Les termes portent à confusion, parce que l'adjectif *actionnel* renvoie non à la linguistique mais aux sciences de l'éducation. Au niveau linguistique en tout cas, du *Niveau-Seuil* au *CECRL*, le point de vue se fait de plus en plus large, mais restreint les inspirations proprement linguistiques.

Du *Niveau-Seuil* au *CECRL*, malgré la multiplicité des recherches linguistiques citées et exploitées, il y a cependant une grande absente, c'est la grammaire du français parlé telle que la représente Blanche-Benveniste et son équipe. Ces derniers ont pourtant largement contribué à mettre au jour les caractéristiques grammaticales du français parlé, et notamment ses associations originales entre le lexique et la grammaire. Plus généralement, le *CECRL* ne prend pas en compte les recherches proprement linguistiques sur la langue, comme celles de la pragmatique intégrée. Leur vulgarisation pourrait cependant apporter des solutions à beaucoup de petits problèmes linguistiques du FLE : l'analyse des différences entre *peu* et *un peu*, la valeur de *mais etc.* peuvent tout à fait être exploitées dans l'enseignement du FLE. Or, *CECRL* et *Référentiels* se focalisent uniquement sur les recherches interactionnistes, notamment celles de Kerbrat-Orecchioni et son équipe. Il aurait été possible et bénéfique de combiner ces deux approches du français parlé, l'une

¹¹⁶ On pourra peut-être relier cette préférence pour le contexte familial dans le *Référentiel pour le français niveau B2* au choix des autorités linguistiques convoquées : Traverso, qui a participé à l'ouvrage, a en effet travaillé sur les caractéristiques de la conversation familière (voir notamment Traverso : 1996).

centrée sur la grammaire proprement dite de l'oral, l'autre sur son caractère fondamentalement dialogal. C'est ce que propose Andersen (2004) : partant du fait que l'enseignement du français au Danemark et en Suède vise avant tout une compétence communicative à l'oral, elle utilise les connaissances obtenues par la recherche sur le français parlé pour constituer une grammaire de l'oral adaptée à l'enseignement du FLE, et afin de se démarquer de contenus encore largement basés sur le français écrit. Ce faisant, Andersen utilise les recherches sur la morphologie et la syntaxe du français parlé (2004 : 189-191) : la prévalence de *on* sur *nous* en français parlé par exemple, pourrait avoir des répercussions sur l'introduction de la conjugaison verbale chez les débutants. Andersen associe ces recherches aux données de l'analyse conversationnelle pour ses aspects pragmatiques (*ibid.* : 206-210) : elle préconise par exemple l'enseignement des marqueurs d'interaction à la première personne et deuxième personne comme *je crois, je pense, je veux dire, tu vois, tu sais etc.*, qui sont « importants non seulement pour l'engagement personnel dans le discours, mais [qui] contribuent également à la structuration de la production » (*ibid.*).

Parallèlement à cette absence de la grammaire de l'oral, les études didactiques et linguistiques sur corpus, à l'instar du *Français fondamental*, sont encore rares, et en tout cas non exploitées par les *Référentiels*.

Conclusion de la première partie

Nous retiendrons plusieurs choses de cette vue d'ensemble sur le français parlé, ses corpus, ses études linguistiques et didactiques. Tout d'abord, le rapide panorama des corpus de français parlé montre que le corpus *Lancom* et les données personnelles que nous avons construites à son instar, sont originaux à plusieurs titres. D'abord dans la conception, parce qu'ils comportent différents types de français parlé, celui de l'apprenant, celui des locuteurs francophones, et celui d'enseignants natifs et non-natifs francophones. Cette variété de styles discursifs leur donne un avantage certain pour étudier à la fois les caractéristiques du français parlé des natifs et le français parlé en classe de langue, que ce soit celui des apprenants ou des enseignants. Par conséquent, le corpus *Lancom* est spécifique par ses objectifs, à la fois didactiques et linguistiques.

Au niveau de l'étude linguistique des interactions du corpus *Lancom* et de nos données, nous entendons employer les différents outils linguistiques qui sont à notre disposition et que nous avons présentés *supra*. Partant d'une analyse superficielle et descriptive des interactions, nous voudrions dépasser les approches interactionnistes qui ont largement influencé les programmes didactiques officiels, pour proposer des analyses qui relèvent de la grammaire de l'oral proprement dite, et qui prennent souvent pour modèle les analyses de la pragmatique intégrée. Notre objectif linguistique ne sera pas de mettre en valeur l'irréductible variété des réalisations orales de la langue, mais au contraire, de montrer qu'au-delà des paramètres variationnels de la langue parlée, les mots ont des valeurs propres, plus ou moins stables, que l'étude du français parlé permet de mettre à jour, et que la langue parlée exploite en fonction des situations, des genres interactionnels et des rôles des locuteurs. Partant de l'interaction, nous voulons donc arriver à la grammaire, c'est-à-dire à un système de règles qui rendent compte des utilisations de la langue en usage.

Or, il nous semble que la didactique des langues n'a peut-être pas assez creusé le problème de la grammaire du français parlé. Certes, cette grammaire n'est pas différente de la grammaire du français tout court, et même du français écrit, mais elle propose des réalisations linguistiques souvent bien éloignées de celles de l'écrit. Nous verrons ainsi que les propriétés en langue de certains mots (comme le présentatif *voilà*, que nous étudierons plus loin) sont exploitées d'une manière particulière à l'oral.

La didactique offre pourtant des outils prometteurs pour l'enseignement du français parlé, comme l'interaction, la notion de tâche, et pourquoi pas l'acte de langage, lorsque ce dernier est bien compris. Mais elle laisse de côté le contenu linguistique, peut-être parce qu'on a pensé qu'il allait de soi. C'est ainsi que les études grammaticales sur corpus, comme celles de l'équipe du GARS, ne sont convoquées ni dans les *Référentiels* pour le français, ni dans le *CECRL*. La didactique des langues s'est tant éloignée de la linguistique appliquée, qu'elle en a oublié de se poser la question du *quoi* : quelle matière linguistique enseigner pour le français parlé ? Elle s'est focalisée sur le *comment* (l'enseignement par tâches). Et pourtant, si l'on regarde ce que font enseignants et manuels de langue, on se rend compte que c'est bien cela qui pose problème. Nous étudierons le discours didactique des manuels et des enseignants pour montrer que l'enseignement du français parlé n'est pas encore à la hauteur des objectifs affichés. Dans les manuels, l'application

pratique de concepts complexes comme la compétence de communication ou la « compétence à communiquer langagièrement », n'aboutit pas à une révision de la matière linguistique proposée à l'apprentissage (ch.IV). Nous en donnerons une illustration par un exemple concret (ch.V), l'emploi du présentatif *voilà* dans les actes de présentation de personne des leçons liminaires des manuels de FLE. Le français parlé présenté dans les manuels est donc souvent bien éloigné de la réalité du français réellement parlé, mais aussi de la valeur linguistique des mots. Qu'en est-il de celui qui est proposé à l'apprentissage par les enseignants de FLE ? Les transcriptions d'évaluations de performances orales par des enseignants de FLE de Belgique néerlandophone, tirées du corpus *Lancom*, fournissent à ce sujet des informations très précieuses (ch.VII). Nous verrons en effet que le français enseigné n'est pas le reflet de celui des manuels, mais pas non plus le reflet du français parlé.

Deuxième partie

Le français enseignés en classe de FLE

Analyse de discours didactiques de manuels et d'enseignants

IV. L'approche communicative et l'approche actionnelle dans les manuels de FLE : compétence de communication et français parlé

IV.1. Présentation des manuels

Qu'est-ce que la compétence communicative ?

Dans le passage de la préconisation didactique aux manuels de langue et à l'enseignement, les notions de compétence de communication ou de compétence à communiquer langagièrement (CECRL) vont subir quelques distorsions, et finalement se vider de leur contenu, à tel point que la compétence communicative soulèvera de nombreuses critiques. Ainsi en Belgique flamande, Vanneste (2006), Professeur de français à l'Université d'Anvers, incrimine clairement l'approche communicative comme responsable de la baisse de niveau des élèves. Mais ce faisant, elle fait des confusions assez douteuses. Arguant de la baisse du taux de réussite aux tests d'entrée en première année de philologie romane, elle fulmine : « Et qu'on ne vienne pas nous raconter que ces tests concernent essentiellement la grammaire et non, par exemple, les *compétences communicatives*. Quand on a l'ambition raisonnable de vouloir parler et écrire convenablement en français, il est relativement intéressant de savoir qu'on dit *nous pouvons* et non *nous pouvons* ou *je voudrais que vous fassiez votre travail* au lieu de *je voudrais que vous faites votre travail* ». Autrement dit pour ce professeur, la compétence communicative ne concerne pas la correction grammaticale. Selon cette dernière, la faute en revient à l'enseignement secondaire et aux « pédagogues désincarnés » qui réfutent « toute approche cognitive (c.-à-d. toute forme de grammaire) dans l'enseignement des langues, et qui n'agissent plus qu'au profit des « amusants » exercices à trous (comme si on parlait « à trous » !), de la déesse de la communication, d'un enseignement « agréable » et soi-disant « pratique » ».

Dans cette conception de l'approche communicative, le communicatif tend à être synonyme de langage relâché et d'absence de grammaire. Ces jugements, aussi exagérés qu'ils soient, mettent bien en valeur les reproches que l'on a pu faire à l'approche communicative, et qui trouvent des échos certains dans la bataille des nouveaux contre les anciens lors de l'avènement de la méthode directe plus d'un siècle plus tôt¹¹⁷ : perte du goût de l'effort, divertissement inefficace, absence de grammaire explicite, au lieu d'un apprentissage réel centré sur les formes. En fait, dans la mise en pratique didactique, du moins telle qu'elle est présentée par les manuels, la notion de compétence de communication tend à ne représenter ni grammaire, ni lexique. Nous tenterons d'analyser ce que l'on entend par compétence de communication dans les manuels qui se sont réclamés de l'approche communicative, et aujourd'hui de l'approche actionnelle, et d'analyser la place de la grammaire du français parlé dans ces derniers.

Présentation des manuels choisis

La méthodologie, c'est l'étude des méthodes et des manuels. D'un point de vue didactique, il faut souligner avec Puren (1989 : 18) la fonction centrale de la

¹¹⁷ Voir *supra* (67) et Puren (89).

méthodologie, « avec ce qu'elle inclut de prise en compte permanente dans la réflexion didactique des pratiques effectives et des matériels utilisés ainsi que de leur évaluation ». Or, les manuels sont un moyen d'approcher ce qui se pratique réellement dans une classe : ils reflètent la manière dont les approches communicative et actionnelle vont effectivement être enseignées aux apprenants, mais aussi aux enseignants.

Les manuels que nous avons choisi d'analyser visent à étudier l'évolution de la présentation de la grammaire, et l'introduction éventuelle d'une grammaire du français parlé, dans les manuels qui se réclament de l'approche communicative et de l'approche actionnelle¹¹⁸, de 1982 à nos jours. Le manuel *Archipel*, paru en 1982, est considéré comme la première méthode communicative, bien qu'il emprunte aux méthodes audio-visuelles en ce qui concerne la démarche d'apprentissage (langue présentée par le biais de situations de communication simulées). Ce manuel est d'autant plus important qu'il a été réalisé par un des auteurs du *Niveau-Seuil*, Courtilon. Le manuel *Espaces* (1990) réalisé par Capelle & Gidon nous a paru intéressant pour deux raisons : il a d'abord bénéficié d'un réel succès auprès des enseignants et des institutions, il permet ensuite de faire une comparaison avec un manuel plus récent, *Reflets* (1999), réalisé par les mêmes auteurs. Ces derniers ont de plus engagé une véritable réflexion sur l'enseignement du français parlé et sa présentation dans les manuels¹¹⁹. La méthode *Cadences*, parue en 1994, permet de donner un aperçu de ce qui se fait dans le milieu des années 1990, dans le cadre d'une « démarche notionnelle-fonctionnelle visant à développer une réelle compétence de communication ». Deux méthodes proposées, *Forum* (2000) et *Studio 60* (2001), tentent d'intégrer, au seuil des années 2000, les réflexions du *CECRL*, sans pour autant se définir comme méthode actionnelle¹²⁰. Les auteurs de *Studio 60*, Bérard et Tagliante, ont de plus été fortement engagées dans les recherches sur l'approche communicative¹²¹. *Forum* en revanche permet de jeter un regard sur ce qui se fait en FLE hors de France : tous les auteurs, à part Baylon (Université de Montpellier), sont en effet rattachés à l'Université Autonome de Barcelone. Enfin, la méthode *Rond-point* (2007, 1^{ère} éd. 2004) est l'une des premières méthodes de français basée sur l'apprentissage par tâches, qui revendique donc une approche actionnelle de l'enseignement du FLE¹²². Nous n'avons pas voulu prétendre faire une analyse exhaustive de chacune des méthodes, pour cela on peut se reporter à la deuxième partie de l'ouvrage de Bérard (1991 : 67-68), qui propose une grille d'évaluation des ensembles didactiques par rapport à l'approche communicative, et à la thèse de Damar (2007), qui présente une fiche

¹¹⁸ Bérard (1991 : 66) propose une analyse détaillée de cinq manuels, échantillon « représentatif des tendances que l'on a pu observer dans l'élaboration de matériel didactique lorsque s'est développée l'approche communicative ». Ces cinq manuels ont tous été édités autour de 1980.

¹¹⁹ Voir Bigot (2005).

¹²⁰ La première édition du *CECRL* date de 1998.

¹²¹ Voir Bérard (1991) : *L'approche communicative : théories et pratiques*, et Tagliante (2005) : *L'évaluation et le Cadre européen commun*.

¹²² Tous les manuels étudiés sont du niveau 1. Lorsque nous utilisons d'autres niveaux, nous le mentionnons expressément. Pour éviter des lourdeurs, nous n'indiquons pas systématiquement la date d'édition des manuels que nous utilisons, mais nous la rappelons régulièrement.

détaillée de la quasi-totalité des manuels de FLE universalistes (visant tout type de public) disponibles sur le marché. Notre objectif est simplement d'analyser comment sont comprises les démarches actionnelle ou communicative et leurs concepts-clés, pour ensuite étudier la place de la grammaire du français parlé dans ces manuels. Ces derniers tentent en effet d'intégrer, à des degrés divers, des outils susceptibles de faciliter son apprentissage, comme les *actes de langage* et l'*interaction*, et plus récemment, les *tâches langagières*. Les tableaux en annexe reprennent et citent des passages de chaque manuel ainsi que les propos des auteurs sur la conception de leur ouvrage, recueillis dans les *Avant-propos* et les *Guide du professeur*.¹²³

IV.2. Grammaire et compétence communicative dans les manuels de FLE

Ce que recouvre la notion de compétence de communication : un certain flou

L'approche communicative va tenter de réorganiser la matière grammaticale et l'enseignement de la grammaire en fonction d'un objectif pratique, qui est celui d'enseigner à communiquer, à l'oral ou à l'écrit. Encore faut-il savoir ce que recouvre cette compétence communicative ou « compétence à communiquer langagièrement ». Or, ce que l'on peut voir, c'est que les manuels ne sont pas vraiment d'accord sur ce point. Un certain nombre de manuels, vraisemblablement influencés par *Un Niveau-Seuil* (1976), orientent leur enseignement vers la dimension pragmatique de la langue, notamment en français parlé. Ainsi, *Archipel* (1982) propose des activités de simulation de dialogues où les élèves sont invités à reproduire « la mimique et la gestualité qu'ils sentent devoir aller naturellement avec l'énonciation de la phrase qu'ils ont à dire ». La compétence de communication comprend donc une pragmatique pour le moins étrange, qui sera certes souvent associée à la mise en œuvre d'actes de langage, mais aussi à un au-delà du linguistique constitué de « gestes et mimiques », ou bien d'affectivité comme dans *Forum* (2000 : 5) ; dans ce dernier manuel, la communication est en effet avant tout un « être ensemble » dans lequel l'affectivité joue un grand rôle. On est donc bien loin ici de la pragmatique des actes de langage, telle qu'elle a été théorisée par Austin et Searle, reprise et développée par Anscombe ou Grice.

Au-delà d'une certaine pragmatique, un grand nombre de manuels opte pour une répartition tripartite de la compétence de communication. Ainsi, *Cadences* (1994 : 3) adopte une démarche notionnelle-fonctionnelle pour développer une « réelle compétence de communication en français » (1994 : 3), c'est-à-dire « acquérir des savoirs linguistiques, communicatifs et culturels », tandis que pour *Reflets*, la « communication parlée » est à la fois linguistique, culturelle et affective, mettant l'accent par ce terme, comme dans le manuel *Forum*, sur la dimension expressive de la langue. Enfin, *Studio 60* (2001) est la seule méthode à reprendre exactement les composantes de la communication, socioculturelle, linguistique et pragmatique, telles qu'elles ont été proposées dans le *CECRL*. Il y a donc un certain flou en ce qui concerne la définition de la compétence de communication : cette dernière concerne plus que le linguistique, mais l'on n'est pas bien sûr de savoir quoi, de la culture, à la pragmatique, en passant par l'affectivité. Enfin, le manuel *Rond-Point*

¹²³ Nous reproduisons en Annexe II. quelques pages des manuels étudiés.

(2004) se démarque des autres par l'absence totale de telles rubriques. En effet, il n'est plus question ici de « compétence de communication », ni même de « compétence à communiquer langagièrement », sans doute par crainte de tomber dans les travers conceptuels des autres manuels.

Malgré des incertitudes conceptuelles, l'introduction de la compétence de communication et de ses composantes a des conséquences notables sur la réorganisation grammaticale des manuels qui vont tous tenter, à des degrés divers, de subordonner la progression grammaticale à des objectifs de communication.

La réorganisation affichée de la matière grammaticale : l'évolution des dénominations

Dès les premières méthodes communicatives, la grammaire est réorganisée en fonction d'objectifs fonctionnels, mais au fil du temps, la terminologie employée évolue¹²⁴. Dans *Archipel* (1982) d'abord, les « objectifs linguistiques » sont soumis à des « objectifs fonctionnels », comme l'appellent de leurs vœux les auteurs de *Un Niveau-Seuil* (1976). *Espaces* (1990) et *Reflets* (1999) optent également pour la terminologie du *Niveau-Seuil*, en doublant la rubrique « grammaire » de la rubrique « Notions, actes de parole ». *Forum* (2000) choisit une terminologie plus générale, chaque séquence comportant trois rubriques, *communicatif*, *linguistique*, *interculturel*, tandis que les manuels suivants sont résolument influencés par le *CECRL* dans leurs choix terminologiques. En effet, on ne parle plus d'*acte de langage* ni de *notions*, ni même d'ailleurs de *compétence communicative* ou de *communicatif*, mais de *tâche* et de *savoir-faire*, terminologie empruntée, via le *CECRL*, aux sciences de l'éducation plutôt qu'à la linguistique. Dans *Studio 60* (2001), chaque séquence est ainsi organisée autour d'un « savoir-faire » comme « demander et donner de l'information », « demander et donner l'heure » qui mobilisera certains points de « Grammaire » et de « Lexique ». Il est intéressant de noter que cette terminologie est dans l'air du temps bien avant le *CECRL*, comme en témoignent les rubriques de *Cadences* (1994), « Grammaire », « Lexique », et « Communication Savoir-faire », les savoir-faire permettant de « proposer des tâches à accomplir dans des situations réelles d'usage de la langue » (1994 : 4). C'est cette notion de *tâche*, centrale dans le *CECRL*, que reprend *Rond-Point* (2004), méthode centrée sur l'apprentissage par tâches. Les séquences sont en fait divisées en deux rubriques (2004 : 6) : dans la première séquence, « nous allons **apprendre** à épeler, présenter et identifier une personne ou un pays, demander et donner des informations : nom, téléphone et courriel, expliquer nos motivations pour apprendre le français », et pour cela, « nous allons **utiliser** l'alphabet, le présentateur *c'est*, les articles définis, les nombres de 1 à 12, les mots interrogatifs *comment... ? pourquoi... ?*, *pour* et *parce que*, le verbe *s'appeler* au présent ». A un certain nombre de tâches correspond donc, comme pour l'acte de langage, un certain nombre de structures linguistiques et de mots du lexique. Au fil des années, on se rend ainsi compte que la terminologie évolue en même temps que les champs de référence, puisque l'on passe de l'acte de langage à la tâche, et de la linguistique aux sciences de l'éducation. Mais au-delà des mots, qu'en est-il du contenu ?

¹²⁴ Voir en Annexe II.2 la table des matières des manuels.

De l'acte de langage à la tâche, une réalité différente ?

Si les mots changent, la réalité change-t-elle aussi ? Rien n'est moins sûr. En effet, lorsque l'on regarde le contenu de ces rubriques, on se rend compte qu'il s'agit souvent d'enseigner la même chose, comme le montre ce tableau.

	<i>Archipel</i>	<i>Espaces</i>	<i>Reflets</i>	<i>Cadences</i>	<i>Forum</i>	<i>Studio 60</i>	<i>Rond-Point</i>
<i>objectifs, fonctionnels, communicatif,</i>	demander son chemin à quelqu'un	demander et indiquer des directions	indiquer une adresse	demander son chemin/ indiquer une direction	indiquer le chemin à quelqu'un	se situer dans le temps et dans l'espace	xxx
<i>acte de langage, savoir-faire, apprendre à</i>	demander ou refuser un plat ou une boisson à table	xxx	commander des plats	obtenir ce que l'on veut au restaurant	commander quelque chose (au restaurant)	xxx	commander un menu ou un plat à la carte au restaurant

Figure 4. Actes de langage et tâches dans les manuels de FLE recouvrent une même réalité

Qu'il s'agisse d'acte de langage ou de savoir-faire, d'objectif fonctionnel/communicatif ou de tâche, les tâches demandées (c'est cette terminologie que nous emploierons) sont en fait sensiblement les mêmes, et formulées souvent de la même manière, à l'aide d'un verbe à l'infinitif qui oriente résolument l'apprenant vers la réalisation d'un « acte » de langage, ou d'une « tâche » langagière. Mais peut-être que la différence entre *acte de langage* et *tâche* réside non pas dans la réalité à laquelle ils renvoient tous deux, mais dans le contenu grammatical qu'ils mobilisent.

Le contenu grammatical des tâches ou actes de langage

Dans tous les manuels étudiés, la grammaire proprement dite est soumise à des objectifs communicatifs. Or ce qui pose problème, c'est l'articulation entre la matière linguistique et les actes de langage ou tâches choisis. Dans la progression grammaticale, se pose également le problème des critères dans le choix des outils linguistiques. Ainsi, pour une même tâche, les manuels peuvent proposer des outils linguistiques à la fois semblables et différents :

	<i>Archipel</i>	<i>Espaces</i>	<i>Reflets</i>	<i>Cadences</i>	<i>Forum</i>	<i>Studio 60</i>	<i>Rond-Point</i>
rang de l'unité	unité 3	unité 4	dossier 6	séquence 3	unité 7	séquence 2	
objectifs fonctionnels, communicatifs, actes de langage, savoir-faire, apprendre à	<i>demander son chemin à quelqu'un</i>	<i>demander et indiquer des directions</i>	<i>demander et indiquer des directions</i>	<i>demander son chemin/ indiquer une direction</i>	<i>indiquer le chemin à quelqu'un</i>	<i>se situer dans le temps et dans l'espace</i>	xxx
outils linguistiques	prépositions de lieu présent, futur et impératif de quelques verbes	<i>aller</i> (présent) prépositions de lieu	les verbes <i>vouloir</i> et <i>pouvoir</i> au présent de l'indicatif les pronoms COD l'expression de l'obligation	les prépositions de lieu le verbe <i>pouvoir</i> au présent les articles contractés	l'impératif les nombres ordinaux les pronoms <i>y</i> et <i>en</i> remplaçant une expression de lieu le verbe <i>découvrir</i>	les prépositions l'apostrophe le verbe <i>aller</i>	

Figure 5. Outils linguistiques pour « demander son chemin » dans quelques manuels de FLE.

	<i>Archipel</i>	<i>Espaces</i>	<i>Reflets</i>	<i>Cadences</i>	<i>Forum</i>	<i>Studio 60</i>	<i>Rond-Point</i>
rang de l'unité	unité 5		dossier 7	séquence 4	unité 8		
objectifs fonctionnels, communicatifs, actes de langage, savoir-faire, apprendre à	<i>demander ou refuser un plat ou une boisson à table</i>	xxx	<i>commander des plats</i>	<i>obtenir ce que l'on veut au restaurant</i>	<i>commander quelque chose (au restaurant)</i>	xxx	<i>commander un menu ou un plat à la carte au restaurant</i>
outils linguistiques	l'expression de la quantité quelques impératifs négatifs		les articles définis, indéfinis et partitifs le pronom <i>en</i> l'expression de la périodicité	les verbes <i>boire</i> et <i>payer</i> au présent la question en <i>quoi</i> et en <i>combien</i> la négation	l'expression de la quantité et le pronom <i>en</i> le conditionnel présent		l'expression de la quantité la question en <i>qu'est-ce que</i>

Figure 6. Outils linguistiques pour « commander un plat au restaurant » dans quelques manuels de FLE.

Lorsque l'on regarde la connexion entre le contenu linguistique et l'objectif communicatif, on se rend compte qu'il y a une relative constance dans la durée et dans l'association entre certains actes et certains outils grammaticaux. Par exemple, la tâche « indiquer le chemin » convoquera quasi systématiquement la maîtrise des prépositions de lieu, tandis que la tâche « commander un plat dans un restaurant » s'associe presque toujours avec la maîtrise de l'article partitif. En revanche, certains outils linguistiques ne sont pas toujours bien reliés à la tâche proposée. Ainsi, on pourra se demander quel est le rapport entre « demander et indiquer des directions » et les pronoms COD dans *Reflets*, entre « se situer dans le temps et dans l'espace » et l'apostrophe dans *Studio 60*, entre le verbe *découvrir* et « indiquer le chemin à quelqu'un » dans *Forum*. La réorganisation de la matière grammaticale en fonction des tâches n'est donc pas aisée, et chaque manuel tente, à des degrés divers, de s'y conformer, tout en réservant une large place à la grammaire traditionnelle dont la progression est toute autre.

La progression grammaticale, traditionnelle ou communicative ?

On a en effet souvent l'impression que la grammaire suit son cours, indépendamment finalement de l'objectif communicatif de la rubrique. On prendra pour exemple l'organisation grammaticale présentée par *Reflets* (1999), en nous focalisant sur l'acte de parole « exprimer la volonté, la possibilité, l'obligation » (2000 : 5). Celui-ci est ainsi présenté en deux fois : une fois dans le dossier 6 (*ibid.* : 97-98), avec l'introduction du verbe *vouloir* et de *il faut/il ne faut pas* +

infinitif, une seconde fois dans le dernier dossier du manuel, avec l'introduction de la conjugaison du subjonctif présent (*ibid.* : 193), dans une progression qui fait écho à celle de la grammaire scolaire du FLM : le subjonctif présent y est réputé plus difficile que d'autres temps, notamment les temps de l'indicatif, que le manuel *Reflets* passe d'ailleurs tous en revue avant le subjonctif (présent, passé composé, imparfait et futur simple de l'indicatif). Autrement dit, les concepteurs du manuel ont choisi de suivre l'ordre traditionnel de présentation des temps verbaux, tout en surimposant, un peu artificiellement, les « notions ou actes de parole ». Dans une perspective réellement communicative, il aurait fallu introduire le présent du subjonctif en premier, aux côtés des verbes *vouloir* et *il faut*.

Cette co-existence d'une organisation communicative et d'une organisation traditionnelle de la grammaire se vérifie également dans la présence d'index grammaticaux, en fin d'ouvrage, qui présentent la matière grammaticale sous la forme de parties du discours, sauf dans le manuel *Rond-Point* (2004). Ce dernier propose en effet une réelle organisation de la matière grammaticale en fonction de l'objectif communicatif visé, et ce même dans l'index. Ainsi, au lieu par exemple de passer en revue l'ensemble des mots interrogatifs de l'interrogation partielle, le *Memento grammatical* de *Rond-Point* présente ces différentes structures en fonction de la tâche à laquelle elles sont susceptibles de servir, et en liaison avec la réponse attendue. C'est ainsi que *pourquoi* est présenté avec *parce que*, que la question en *qu'est-ce que* figure dans l'objectif communicatif « parler de nos activités et de nos loisirs » (2004 : 99 ; 106). C'est donc un des rares manuels à proposer une réorganisation totale de la matière grammaticale en fonction des tâches proposées à l'apprentissage.

Les manuels préfèrent donc souvent associer grammaire communicative et grammaire traditionnelle, au risque d'une certaine incohérence, plutôt que d'opter pour une grammaire résolument communicative, comme le propose avec pertinence le manuel *Rond-Point*. La situation est tellement courante que Damar (2007 : 113) propose dans sa thèse une autre solution que celle préconisée dans l'approche communicative ; elle pense en effet qu'il serait plus efficace, pour préserver la logique grammaticale et sortir du problème de la double progression, de subordonner la progression par tâches ou actes de parole à la progression grammaticale.

Dans tous les cas, on fait comme si le français parlé présenté à l'apprentissage était représentatif de celui que l'on parle dans les différentes situations de la vie quotidienne, professionnelle ou transactionnelle. Or, si l'on passe en revue deux endroits dans lesquels le français parlé devrait être largement représenté dans les manuels, à savoir les rubriques consacrées de près ou de loin à la sociolinguistique¹²⁵, ainsi que les dialogues des manuels, on se rend compte que ce n'est pas tout à fait cela.

¹²⁵ Si les manuels parlent de « pragmatique » ou de « communicatif » dans leurs avant-propos, ils n'en font cependant jamais une rubrique particulière.

IV.3. La représentation du français parlé dans les manuels

IV.3.1. LES DIALOGUES DES MANUELS

Présentation des dialogues des manuels

L'objectif de tous les manuels est de susciter chez l'apprenant « un moment de parler vrai » (*Cadences, Guide pédagogique* : 9) par les tâches qu'il accomplit. Or les dialogues proposés pour la compréhension et la production orales sont en fait fortement influencés par l'écrit.

Pourtant, chacun des manuels tente de se démarquer de la pratique du dialogue dans les méthodes audio-orales, entièrement dédié à l'illustration d'une leçon de grammaire ou de vocabulaire au détriment de la vraisemblance psychologique et situationnelle. C'est d'abord en s'intéressant à la situation que les manuels tentent de rendre leurs interactions plus proches de la réalité. Leur prise en compte peut aboutir à des trouvailles fort intéressantes, notamment dans le manuel le plus ancien, *Archipel* (1982), où les auteurs introduisent l'idée de variation langagière, situationnelle et socio-professionnelle, dans la présentation de leurs dialogues. Par exemple dans la première unité, un enquêteur interroge dans la rue des personnes au métier et à la catégorie socio-professionnelle variée, le « programmeur », le « photographe », « l'enfant », le « loubard », le « travailleur immigré » (1980 : 52-53)¹²⁶. Mais ici, la variété familière de la langue y est associée aux couches sociales les plus basses : le travailleur immigré (« Y a le car de l'usine »), les « loubards » (« faut voir, il s'agit de quoi »), le « grutier » (« ouais, pourquoi pas, quelles questions ? »). La recherche en sociolinguistique a montré qu'en réalité, bon nombre de ces manières de parler ne sont pas propres à une classe sociale particulière (par exemple l'effacement du sujet impersonnel *il* : il est massif dans nos interactions d'agence de voyage). La représentation du français parlé est peut-être plus fidèle à la réalité lorsque les auteurs proposent la réalisation d'un même acte de langage dans des situations différentes, par exemple pour « obtenir un bien de consommation » (1982 : 113), à la boucherie : « je voudrais un morceau de viande pour mon chat », dans un restaurant : « pour moi, une blanquette de veau », ou au bar-tabac : « un paquet de gauloises, sil vous plaît ! ». A vingt ans d'écart, *Forum* (2000 : 22-23) propose la même méthode en introduction de chaque unité : une « macro-situation » est déclinée sous forme de mini-échanges ; par exemple, l'unité 1 consacrée aux « présentations » dans un salon de prêt-à-porter, propose trois types de situations dans lesquelles il s'agit de se présenter ou de présenter quelqu'un. Dans les deux manuels, l'accent est mis sur la variété des situations au cours desquelles on peut employer un même acte de langage, mais avec des moyens linguistiques différents.

Un autre moyen de rendre l'interaction plus authentique est de raconter une histoire suivie, option qu'ont choisie *Espaces* et *Reflets*. L'un de leurs auteurs, Capelle (2005 : 144) explique ce choix par la volonté de « les [les dialogues] délivrer de la lourdeur de l'exploitation grammaticale et lexicale pour pouvoir les présenter dans une perspective plus orale et communicative (situation, actes de parole, registres de langue, phonétique, traits suprasegmentaux), en situation, et dans la continuité de l'histoire racontée ». Le manuel *Reflets* (1999) s'appuie même sur les potentialités

¹²⁶ Voir Annexe II.4.

de la vidéo pour donner encore plus d'épaisseur psychologique, situationnelle et interactionnelle à ses dialogues : les auteurs ont travaillé avec des scénaristes et des acteurs professionnels pour pouvoir libérer le plus possible le dialogue d'une visée didactique et grammaticale, et lui donner plus d'authenticité.

La présentation des interactions a donc fait l'objet de nombreux essais et d'intenses recherches, mais qu'en est-il réellement de leur contenu linguistique ? Malgré une réflexion intense de la part des auteurs de manuels pour parvenir à de bons résultats, l'interaction fabriquée reste fortement imprégnée d'écrit. Les dialogues suivent souvent le cadre de la phrase dépouillée des « scories » habituelles du français parlé, petits mots, phrases tronquées, répétitions *etc...* Certes, le français parlé authentique est fort difficile à comprendre pour un apprenant de FLE débutant, même si notre expérience nous inciterait à l'introduire très tôt dans l'apprentissage¹²⁷. Il s'agit en tout cas de trouver le juste milieu entre le français authentique et l'écrit oralisé.

Une prise en compte timide des caractéristiques du français parlé dans les dialogues des manuels

Les manuels semblent éprouver quelques difficultés à copier le réel pour deux motifs. D'abord, parce qu'ils raisonnent, en ce qui concerne l'oral, en termes de niveaux de langue. On peut prendre comme exemple la présentation du *ne* de négation : en français parlé, il est omis dans un grand nombre de cas, or dans les dialogues des manuels, jamais on ne trouve d'effacement du *ne*, même dans les dialogues du manuel *Reflets*, censés être des transcriptions de dialogues vidéo. Le seul manuel à rendre à l'écrit l'effacement du *ne* est *Archipel*, qui souligne ce trait de français parlé par des guillemets à l'intérieur du dialogue, comme dans cet exemple (1982 : 32) : « Oh, « vous êtes pas » sympa ! ». La pratique dialogale des manuels n'atteint donc pas encore leur connaissance théorique : n'effaçant jamais le *ne* de négation dans les dialogues fabriqués, la plupart des manuels attire en même temps l'attention de l'apprenant sur son omission courante en français parlé (*Cadences*, 1994 : 86 ; *Reflets*, 1999 : 41 ; *Forum*, 2000 : 194 ; *Studio 60*, 2001 : 38), mais parfois taxée de familière, comme dans *Rond-Point* (2004 : 128) : « A l'oral et dans un registre de langue familier, **ne** disparaît ». Il faut dire que *Rond-Point* a une définition particulière de la langue familière, car elle « caractérise la plupart des échanges verbaux ordinaires entre amis, avec les membres de la famille mais aussi dans la majorité des situations de la vie quotidienne [...] quand aucune contrainte (situation, rôle, tâche à réaliser, statut de nos interlocuteurs...) n'oblige au choix d'un registre neutre (standard) ou formel (soutenu) » (*Rond-Point* 3, 2007 : 110). Il est en effet plus communément admis de considérer le registre familier comme la langue qui se parle entre amis ou en famille, dans le manuel *Rond-Point*, il s'étend à toutes les situations de la vie quotidienne, sauf dans les cas où il faut utiliser une registre standard. La définition ne pourra que déstabiliser complètement l'apprenant non-francophone.

Le non effacement du *ne* est l'exemple le plus saillant d'un oral influencé par l'écrit, mais c'est en réalité la structure profonde du langage parlé qui n'est souvent

¹²⁷ Cela éviterait bien des déconvenues à nos étudiants Erasmus qui, ayant étudié le français dans leur pays d'origine, ne comprennent pas la langue qu'ils entendent en France.

pas représentée dans les dialogues des manuels, ce qui ne relève pas cette fois-ci d'une problématique sociolinguistique. Ainsi au niveau de la structure informationnelle, les dialogues adoptent rarement la progression thème-rhème typique du français parlé, comme dans cet exemple tiré de *Reflets* (1999 : 47) : dans l'énoncé « oh non ! mon mari fait du judo, mais, moi je n'aime pas le sport », le thème est le sport, lancé par la question précédente du dialogue : « et vous, Madame, vous faites aussi du sport ? », et le rhème est qu'elle **n'aime pas** le sport. On aurait pu ainsi avoir un énoncé qui fait bien apparaître la progression thème-rhème : « oh non ! mon mari fait du judo, mais moi le sport, j'aime pas ça ! », plus approprié à de l'oral retranscrit. Les manuels portent pourtant une certaine attention à la construction informative du discours écrit ou parlé, mais ils en restent à une présentation très traditionnelle de la construction thème/rhème, c'est-à-dire issue de la tradition grammaticale universitaire. Ainsi, le présentatif *c'est* apparaît souvent dans les premières leçons des manuels (*Rond-Point*, première unité, *Archipel*, *Reflets*, *Studio 60*, *Espaces*, dossier 2, *Cadences*, séquence 3) mais jamais pour reprendre anaphoriquement un thème déjà posé, dans des expressions très courantes en français parlé, du type : « mon prénom, c'est Juliette ». Le présentatif *c'est* est introduit pour présenter un objet ou une personne : « c'est ma maison », « c'est mon voisin, il s'appelle Jean ». Les procédés de mise en relief sont considérés comme difficiles et enseignés ainsi à un niveau avancé, comme dans *Rond-Point 3* (2007) (unité 10) ; de plus, ils concernent exclusivement des structures propres à la fois à l'écrit et à l'oral et bien répertoriées dans les grammaires, comme « ce que j'aime, c'est la grammaire », et « c'est la grammaire que j'aime étudier » (également dans *Espaces* : 123).

Enfin, et nous le verrons dans notre deuxième partie, les « petits mots » sont très peu employés dans les dialogues des manuels, qu'ils servent à structurer le discours ou à donner son assentiment/approbation de diverses manières.

Toutes ces remarques font écho à ce que montrent Mougeon *et al.* (2002) à propos des manuels de français employés dans les programmes d'immersion à Toronto : les textes présentés comme reflets du français parlé sont en réalité très proches du français écrit, et plus précisément de sa variante formelle. Autrement dit, malgré des avancées dans les manuels en matière d'introduction de la dimension interactive du langage, pour ce qui est des dialogues fabriqués, on reste encore dans de l'écrit oralisé avec lequel le français parlé n'a que très peu de ressemblances. Dans ces conditions, l'enseignement de la valeur des « petits mots » propres à l'oral, des structures de focalisation rhématique ou thématique, est quasi inexistant dans les manuels, même si la plupart introduit des distinctions entre français écrit et français parlé.

IV.3.2. LA DIMENSION SOCIOLINGUISTIQUE DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Sociolinguistique et culturel

La composante sociolinguistique n'apparaît jamais dans les rubriques culturelles des manuels de langue. La rubrique « interculturel » (*Forum*), « cultures » (*Studio 60*), « aspects socio-culturels » (*Espaces*, *Reflets*), « Repères » (*Cadences*), « regards croisés » (*Rond-Point*) permet en fait de présenter des aspects culturels de la France, ou de sensibiliser, dans les dernières méthodes, à l'interculturel, conformément aux recommandations du CECRL. L'aspect proprement linguistique

que peut recouvrir la notion de culture est évacué de ces rubriques. Les concepteurs de manuels ont en fait été influencés par le développement, par ailleurs pertinent, des recherches sur l'enseignement de la culture dans la didactique des langues depuis le milieu des années 1980¹²⁸. La culture ou civilisation a eu tendance à concurrencer l'approche communicative, trop souvent comprise comme un français fonctionnel dans son sens le plus péjoratif, c'est-à-dire un enseignement uniquement focalisé sur une langue instrumentalisée, dénuée de valeurs sociolinguistiques ou culturelles. Si la civilisation doit en effet occuper une place non négligeable dans l'enseignement des langues, cela ne signifie pas que l'approche culturelle ne fasse pas partie de la langue elle-même, car la compétence communicative inclut nécessairement une dimension culturelle ; rappelons que Hymes prend en compte la dimension socio-culturelle dans sa définition de la compétence de communication, et fait de la culture un élément clé du langage. Or, ce qui pourrait relever du culturel dans la langue, à savoir ce que l'on appelle la variation sociolinguistique ou socioculturelle, occupe en fait une place fortement réduite dans les manuels étudiés.

Composante sociolinguistique et niveaux de langue : des simplifications dangereuses

Dans les manuels, la composante sociolinguistique se réalise volontiers sous la forme des quatre niveaux de langue soutenu, standard, familier et populaire¹²⁹. Selon Gadet (2003 : 97), cette notion établie dans les années 1950 « constitue aujourd'hui la façon courante de reconnaître la variabilité diaphasique » (liée à la situation de communication). En réalité, toujours selon Gadet, les niveaux de langue offrent une vision très réductrice de la variation diaphasique, multiple et dynamique, à l'œuvre dans le français parlé, elle repose surtout sur des préjugés sociaux, « selon l'idée reçue que les couches populaires parlent de façon populaire ». Ainsi, il est encore courant que les manuels confondent langage soutenu et politesse, notamment lorsqu'il s'agit de catégoriser les trois manières de formuler la question¹³⁰. Par exemple, *Cadences* (1994 : 28), et *Rond-Point* (2004 : 132) répartissent les différentes formulations de la question en fonction du registre de langue : la langue soutenue utiliserait l'inversion sujet-verbe, tandis que la langue standard emploierait le morphème interrogatif *est-ce que* ou la simple intonation. En réalité, de multiples études montrent que la structure en *est-ce que* est peu employée en français parlé, et que l'inversion sujet-verbe y est très peu utilisée, même dans des situations très formelles où l'on emploie un langage « soutenu »¹³¹. Certains manuels sont en revanche attentifs à la distinction écrit/oral, au-delà d'une question de niveau de langue soutenu ou standard. Pour *Espaces* (1990 : 178), l'interrogation par inversion ne relève pas d'un registre soutenu, mais elle est qualifiée de « littéraire, rare en français parlé » ; pour *Reflets* (1999 : 217), elle relève d'un « langage soigné ou écrit ». Pour l'expression de la question, on pourrait pourtant imaginer bien d'autres manières de marquer la

¹²⁸ Voir Zarate (1986).

¹²⁹ Voir Gadet (2003 : 99) pour les synonymes présumés de ces termes.

¹³⁰ Voir Annexe II.5 pour les exemples cités.

¹³¹ Voir ici même, *infra*, où l'on étudie la formulation de la question dans le corpus *Lancom* et nos données personnelles.

politesse et la variation sociolinguistique, comme par exemple les différentes formulations indirectes de la question¹³².

En résumé, l'apport de la sociolinguistique dans les manuels de FLE étudiés est encore relativement faible. Seul l'enseignement des registres de langue a connu un réel succès auprès des concepteurs de manuels, ce qui a pu avoir des effets dévastateurs pour les apprenants. Tyne (2004 : 44) montre ainsi que le français non standard bénéficie d'une certaine fascination chez les apprenants qui le considèrent comme le « vrai français », « tel qu'il est parlé dans la rue en France »¹³³. Cette perception souvent fautive les incite à utiliser des expressions de « vrai français » de manière souvent inadéquate, pour mettre en valeur leur connaissance de la langue, notamment dans une conversation avec un natif. Or, comme le note Gadet (2003 : 104), l'emploi d'expressions familières ou populaires sonnera toujours bizarrement à l'oreille du natif, car « quoiqu'il fasse, un étranger n'est justement par partie prenante de la culture vernaculaire ». C'est la raison pour laquelle le *CECRL* recommande d'enseigner une « langue neutre » jusqu'au niveau B1, conseil qu'ont suivi les auteurs de *Rond-Point*. Dans ce manuel, le français familier est introduit seulement au niveau 3 (2007 : 111), mais sa présentation n'est pas exempte de quelques inexactitudes : même si les auteurs avertissent que tout locuteur mélange les registres, ils rangent cependant l'omission du *ne* dans la catégorie du registre familier, à côté d'un lexique franchement familier comme *bouffe*, *même* ou *fric*. Là encore, l'apprenant risque de commettre quelques bévues, considérant comme familier ce qui en réalité peut relever d'un français parlé courant, comme l'omission du morphème de négation *ne* dans certaines positions. Cette catégorisation soulève donc la question des critères permettant de déterminer si telle ou telle structure, manière de parler, ou mot, relève du registre soutenu, standard ou familier¹³⁴. Les barrières entre les trois catégories sont en fait très fluctuantes. En conclusion, là où Roulet (1976 : 51) voyait dans la sociolinguistique le moyen de renouveler en profondeur l'enseignement des langues, notamment pour prendre en compte « toutes les variétés de langue » utilisées par une communauté linguistique donnée, les concepteurs des manuels n'en ont retenu qu'une division tripartite de la matière langagière et fortement simplifiée.

IV. 4. CONCLUSION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PARLÉ DANS LES MANUELS

La compétence communicative dans les manuels : les avancées timides du français parlé

Les manuels de FLE ont tous intégré les différentes propositions européennes, du *Niveau-Seuil* au *CECRL*, mais la notion de compétence de communication ou de « compétence à communiquer langagièrement » (expression du *CECRL*) pose toujours des difficultés dans ses applications comme dans ses concepts. La grande variété des appellations pour parler de compétence de communication ou d'acte de

¹³² Voir *supra* (56).

¹³³ En témoigne également le nombre étonnant de livres consacrés à ce sujet, notamment à destination d'un public anglophone.

¹³⁴ Les manuels de FLE ne traitent pas le niveau de langue populaire.

langage, ce dernier terme ayant été supplanté récemment par le concept de tâche, témoigne déjà de fortes incertitudes. La plupart des manuels tentent ainsi de concilier l'ancien et le nouveau, et notamment de conserver la progression de la grammaire traditionnelle parallèlement à la progression communicative de la matière linguistique. A cet égard, *Rond-Point* présente une certaine cohérence, à la fois dans le métalangage employé, ou plutôt non employé, et dans les objectifs visés et leur application pratique (l'apprentissage par tâches). En ce qui concerne en revanche le contenu linguistique du français parlé, puisque c'est ce domaine qui nous intéresse, on ne peut qu'être déçus par l'ensemble des manuels qui continuent, malgré les avancées didactiques et linguistiques, à offrir une vision normative et traditionnelle de la langue, dans laquelle le français parlé n'occupe que très peu de place.

De nouveau, un grand absent : la grammaire de l'oral

Ce qui pose vraiment problème pour un réel enseignement/apprentissage du français parlé c'est que, malgré le recours à différentes théories linguistiques et des sciences de l'éducation sur la langue parlée et l'apprentissage des langues, il n'y a que très peu de matériaux propres à la langue parlée dans les manuels. Alors que la didactique s'est très tôt intéressée à l'enseignement du français parlé et qu'elle a proposé des outils susceptibles d'en améliorer l'efficacité, que ce soit à l'aide d'actes de langage, d'interactions ou de tâches, le contenu linguistique, lui, n'a pas subi la même évolution et reste largement dominé par une représentation écrite de la langue. Indépendamment de l'organisation, communicative ou traditionnelle, de la grammaire proposée, on n'a peut-être pas accordé assez d'attention au contenu linguistique de l'acte de langage et de la tâche, le considérant comme naturel et allant de soi. Ainsi, le contenu linguistique de la plupart des manuels repose sur l'intuition des concepteurs : certes, ces derniers ont souvent de bonnes trouvailles mais pas toujours, tant il est difficile de prendre ses distances avec sa propre façon de parler et avec les normes linguistiques, culturelles et sociales. Ce qui manque aux manuels, c'est une grande enquête comme celle du *Français fondamental* (1964), ou au moins une référence aux recherches de l'équipe du GARS. Les auteurs d'*Un Niveau-Seuil* (1976) en étaient d'ailleurs conscients et appelaient de leurs vœux une telle entreprise...pour l'instant personne n'a relevé le défi. C'est ainsi que l'on se trouve devant une situation pour le moins étrange, où le français parlé des manuels est en fait le produit de la tradition grammaticale, essentiellement centrée sur l'écrit, et de l'intuition des concepteurs sur la manière dont on parle. Or, l'un et l'autre ne sont pas toujours de bon conseil.

Nous montrerons ainsi dans la partie suivante que l'étude de corpus authentiques associée à une analyse grammaticale des phénomènes observés remet en question, non pas la progression choisie par les manuels, le point de vue didactique adopté ou bien le choix de l'*acte de langage* ou de la *tâche*, mais plus profondément, la matière linguistique présentée. Nous partirons d'un acte ou d'une tâche langagière bien connue des manuels et des enseignants de FLE, celui de la présentation de personnes. Or, si l'on analyse de près cette tâche qui fait souvent l'objet des premières leçons des manuels, on se rend compte que son contenu linguistique est en quelque sorte faussé par des perspectives à la fois concurrentes et complémentaires : travailler sur des actes de langage à partir de la grammaire traditionnelle.

V. Acte de langage, tâche, et contenu grammatical, des associations souvent maladroites. Le cas du présentatif voilà dans les manuels de FLE et le corpus Lancom

Introduction

Nous étudierons l'acte de présentation au sens 2 du *Petit Robert* (1992 : 1520) : « action de présenter une personne à une autre, de l'introduire dans une famille, un cercle, etc... ».

Pour le *CECRL* (2001 : 95), l'acte de présentation fait partie des traits sociolinguistiques de la compétence communicative, qu'il recommande d'enseigner dès le premier niveau A1. Cet acte apparaît également dans la composante pragmatique en tant que micro-fonction qui permet d'« établir des relations sociales » (2001 : 98). Il s'agit en effet d'un classique des premières leçons dans les manuels de FLE, quel que soit le niveau. L'acte de présentation sert en quelque sorte à introduire les personnages, les thèmes principaux, le schéma général du manuel. Or, dès cette première leçon, quelque chose ne va pas dans le traitement des composantes linguistiques et pragmatiques de cet acte, dans l'association entre l'acte de présentation et son contenu grammatical. C'est pour cette raison que les concepteurs du corpus *Lancom* ont filmé plusieurs scènes de présentation en France et en Belgique néerlandophone (1993).

La comparaison entre les données du corpus *Lancom* et les données des manuels étudiés précédemment¹³⁵ permettra de présenter un exemple concret de la difficulté à relier composante linguistique et composante pragmatique, voire sociolinguistique, de la compétence de communication dans une leçon de FLE. Notre analyse linguistique et pragmatique de l'acte de présentation permettra finalement de pointer une erreur très souvent commise en didactique et dans les manuels : confondre la langue, ici la présentation, et la métalangue, les présentatifs.

V.1. L'acte de présentation : définition

V.1.1. L'ACTE DE PRESENTATION : UN ACTE DE LANGAGE?

La présentation semble à première vue un acte de langage au sens où l'entendent Austin et Searle : c'est un énoncé qui réalise une action, celle-ci ne pouvant se faire sans verbalisation, même minimale. On peut en effet très bien imaginer une situation de présentation effectuée uniquement par un geste accompagné d'un prénom : (*je te présente*) Paul/ *enchanté*. On notera que cet acte est fortement lié à une action : les gestes de présentation et les regards sont d'une extrême importance. Il est difficile cependant de classer la présentation dans une des catégories d'actes illocutoires élaborées par Austin, puis par Searle. La présentation appartient par certains côtés à la classe austinienne des comportatifs qui « a trait aux attitudes et au *comportement social* » (Austin, 1970 : 154) : l'acte de présentation est en effet

¹³⁵ Nous avons rajouté à la liste un manuel récent, *Latitudes 1* (2008), pour montrer qu'au fil du temps et malgré les recherches sur le français parlé, le contenu linguistique des tâches ou actes de langage évolue peu.

régi selon certains codes sociaux et de politesse. La personne qui présente se sent obligée de le faire puisqu'elle se trouve en présence de deux autres personnes qu'elle connaît, mais qui ne se connaissent pas. Mais cette catégorie, qu'Austin estime lui-même très vague, n'est pas retenue dans la classification de Searle. La présentation pourrait appartenir chez lui à la classe des directifs : « le but illocutoire des directifs, c'est que le locuteur cherche à faire faire quelque chose par l'interlocuteur » (Moeschler & Reboul, 1994 : 73). En revanche, la structure linguistique de la présentation ne correspond pas à la structure syntaxique profonde que Searle donne des directifs : « *je te verbe illocutoire que tu VP (au futur)* ». L'énonciation de la présentation oblige plutôt les interlocuteurs, c'est-à-dire les présentés, à effectuer un acte réactif immédiat et non différé dans le futur : *bonjour / enchanté*. Il y a une sorte de rapport de domination entre le locuteur et ses interlocuteurs, dans la mesure où le premier contraint les derniers, du point de vue de la politesse linguistique et de la politesse tout court, à une réaction positive. Une absence de réaction de leur part serait en effet mal perçue par les interlocuteurs, voire sérieusement offensante¹³⁶. L'acte de présentation entre donc difficilement dans les typologies classiques de la théorie des actes de langage.

Cet acte de langage entraîne la formation d'une séquence structurée d'actes de langage à trois actants : l'acte directeur "X présente Y à Z" entraîne l'acte réactif de salut mutuel de la part de Y et Z. Autrement dit, l'unité pertinente ne sera pas l'énoncé "je te présente Y", mais le couple formé par cet acte directeur et l'acte réactif des deux autres actants :

X présente Y à Z par l'intermédiaire d'un énoncé à valeur illocutoire de
présentation
Y réagit à cet acte initiatif
Z réagit à cet acte initiatif

Dans cette perspective, l'unité de description (voir tableau *infra* : 115) ne sera pas l'acte de langage isolé à un seul énoncé du type : *voilà Nathalie* ou *je te présente Nathalie*, mais l'échange entier : *voilà Nathalie/enchanté/ enchanté*. C'est ce que nous verrons plus en détail dans l'analyse du corpus des scènes de présentation.

V.1.2. L'ACTE DE PRESENTATION DANS LES MANUELS DE FLE

Il s'agit d'un acte classique des manuels de FLE qui lui accordent souvent leur première leçon, comme dans *Espaces* (1990 : 27), *Cadences* (1994 : 9-10), *Reflets* (1999 : 27), *Forum* (2000 : 33) et *Rond-point* (2004 : 11), *Latitudes 1* (2008). Le tableau ci-dessous présente les différents outils linguistiques et grammaticaux proposés par les manuels pour effectuer l'acte de présentation ou un acte qui s'en rapproche et qui figure en début de manuel :

¹³⁶ Du point de vue sociolinguistique, il y a beaucoup à dire sur l'acte de présentation. En effet, on ne présente pas n'importe qui à n'importe qui. La présentation est un acte orienté et sociologiquement parlant très marqué.

Manuels	Tâche, acte de langage visé	Outils linguistiques
<i>Archipel</i> (1982)	<ul style="list-style-type: none"> - Caractérisation de la personne - Recherche d'une personne - Entrée en contact avec une personne par téléphone ou dans un lieu public 	<ul style="list-style-type: none"> - la phrase attributive en <i>être</i> suivie d'un adjectif ou d'un substantif - la phrase en <i>avoir</i> et le présentateur <i>c'est</i>
<i>Espaces</i> (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - identifier les autres - présentations 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>voilà ...</i> - <i>elle, c'est ... Moi, c'est...</i> - <i>je te/vous présente</i> - <i>très heureux. Enchanté. salut</i>
<i>Cadences</i> (1994)	présenter quelqu'un	<i>il s'appelle.../ elle s'appelle</i>
<i>Reflets</i> (1999)	présenter quelqu'un	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Papa, Maman, je vous présente Benoît Royer</i> - <i>Benoît, je te présente ma mère et mon père</i> - <i>Papa, Maman, voici Benoît Royer</i> - <i>Benoît, ma mère, mon père</i>
<i>Forum</i> (2000)	présenter quelqu'un à quelqu'un	<ul style="list-style-type: none"> - <i>(c'est) Marc Faret</i> - <i>je te/vous présente Vincent Leroux</i> - <i>Pierre Griboul (+ geste)</i> - <i>voilà/voici Luc Degas</i> - <i>M.Mignot, le directeur</i>
<i>Rond-Point</i> (2004)	présenter et identifier une personne ou un pays	- le présentateur <i>c'est</i>
<i>Latitudes 1</i> (2008)	présenter quelqu'un	<ul style="list-style-type: none"> - <i>je vous présente Amanda</i> - <i>c'est le directeur</i> - <i>il est directeur</i> - <i>voici Noura</i>

Figure 7. Les outils linguistiques et grammaticaux proposés pour l'acte de présentation dans les manuels de FLE.

Le premier manuel *Archipel* ne propose pas l'acte de présentation à l'apprentissage. Cependant, une partie des outils linguistiques étudiés (nous ne les avons pas tous nommés), comme le présentateur *c'est*, se retrouve dans les leçons des autres manuels consacrées à l'acte de présentation. Autrement dit, quel que soit l'acte de langage, les manuels proposent les mêmes outils linguistiques en première leçon : les verbes *être* et *s'appeler* au présent de l'indicatif, les présentatifs ou *présentateurs c'est, voilà* et *voici*, la formule *je te/vous présente*. Il s'agirait donc en quelque sorte d'un passage obligé : au-delà de l'acte de présentation, cette première unité doit permettre d'aborder des verbes essentiels comme le verbe *être*, la conjugaison des verbes du premier groupe à l'indicatif avec *s'appeler*, et enfin des formes relativement faciles à employer comme *c'est* ou *voilà* régissant un nom

commun. Ce que l'on remarque également, c'est que certaines formes sont plus récurrentes que d'autres : ainsi le *présentateur c'est* apparaît dans tous les manuels à l'exception de *Cadences* (1994), alors qu'un autre *présentateur* comme le couple *voilà/voici* est souvent mentionné (*Latitudes*, *Forum*, *Reflets*, *Espace*). Dès lors, on peut formuler certains doutes sur la validité des outils linguistiques proposés pour l'acte de présentation : quel manuel est le plus proche de la réalité ? *Cadences* (1994), qui propose le verbe *s'appeler* ? *Rond-Point* (2007), qui indique seulement *le présentateur c'est* ? Peut-on employer les présentatifs *voici/voilà* comme le propose *Forum* (2000), ou bien uniquement *voici* (*Reflets* : 1999 ; *Latitudes 1* : 2008), ou uniquement *voilà* (*Espaces* : 1990) ?¹³⁷

Face à de telles incertitudes, que choisissent les apprenants ? Nous étudierons l'acte de présentation joué par des élèves néerlandophones pour montrer que leur manière de dire l'acte de présentation est fortement influencée par les manuels qu'ils emploient, et plus généralement, par une représentation plutôt traditionnelle et écrite de la langue.

V.2. L'acte de présentation dans le corpus *Lancom*

V.2.1. CARACTERISTIQUES DU CORPUS D'ETUDE

¹³⁷ Le présentatif *voilà* n'est pas proposé pour l'acte de présentation dans le *Référentiel pour le français niveau B2* (2004 : 104) et le *Niveau A1.1 pour le français* (2005 : 79).

	Corpus néerlandophone	Corpus francophone
Nombre total de scènes	17	16
	L'entretien d'embauche	
Nombre de scènes	3	3
Informateurs	Elèves du lycée de Bruges, niveau avancé	Etudiants en animation sociale et socioculturelle, IUT, Université de Lille3.
Scénario	Trois scènes au total : - embauche d'un chef de chantier - embauche d'un jeune dans une supérette - embauche d'un laborantin Le scénario est le même pour chaque scène : le candidat passe un entretien et doit répondre aux questions de l'embauteur.	Une candidate (F) subit un entretien d'embauche avec la directrice du C.A. (B) et la directrice d'un centre social (A).
	L'accueil à la gare	
Nombre de scènes	5	8
Informateurs	- élèves d'enseignement général, Gand, faux-débutants (2 scènes) - enseignement général, Hasselt, Limbourg, niveau avancé (3 scènes)	- élèves de 16 ans (4 scènes) - élèves de 12 ans (4 scènes)
Scénario	Dans le hall d'une gare, B va chercher son ami A qu'il a invité en vacances : - B : saluer A, dire qu'il est content de le/la voir - A : répondre au bonjour de B - B : présenter A à son père/sa mère (P) - P : souhaiter la bienvenue à A - A : saluer et remercier	
	Rencontre en rue de copains	
Nombre de scènes	2	5
Informateurs	Elèves d'enseignement général, Gand, niveau faux-débutant	- français de 16 ans (2 scènes) - français de 12 ans (3 scènes)
Scénario	A et B se promènent en ville et rencontrent en rue deux copains/copines de B, C et D - B : présenter C et D à A - A : saluer C et D - C : saluer A - D : saluer A	
	La fête de charité	
Nombre de scènes	7	0
Informateurs	Elèves d'enseignement général, niveau intermédiaire, Hasselt, Limbourg.	
Scénario	A et B vendent des objets pour une fête de charité. Elles rencontrent C, une amie de A. A : présenter C à B. B et C : se saluer.	

Figure 8. Les scènes de présentation dans le corpus *Lancom*

Paramètres situationnels

Toutes les scènes du volet néerlandophone sont des simulations orales enregistrées et filmées en salle de classe, donc dans un cadre scolaire, tandis que les simulations du volet francophone ont été enregistrées en studio, dans un cadre à la limite entre public (ils ne sont pas chez eux), et privé (les acteurs se connaissent tous). Les deux volets possèdent cependant des conditions d'enregistrement similaires : tous les acteurs/élèves natifs ou non-natifs savent qu'ils sont filmés ; ils ont reçu les mêmes consignes pour jouer leur rôle, à savoir un canevas d'actes de parole à effectuer sans indications linguistiques précises ; ils sont dirigés pour les uns par le professeur, pour les autres par le concepteur du corpus. Il s'agit donc dans les deux cas d'interactions orales simulées et semi-dirigées, qui ont comme au théâtre un double destinataire : les locuteurs/récepteurs de l'interaction et les enseignants/guides. Ces derniers ont en quelque sorte un double statut : ce sont des *bystanders*, « spectateurs d'un échange dont ils sont en principe exclus » et qui doivent « (feindre de) se désintéresser de ce qui se passe au sein du groupe conversationnel, auquel ils sont pour leur part extérieurs » (Kerbrat-Orecchioni, 1998a : 86), mais ce sont également les destinataires indirects d'un échange qu'ils ont contribué à produire grâce à la phase de préparation. Des deux côtés néerlandophone et francophone, les élèves ou jeunes acteurs vont tenter en effet de se conformer à ce que le professeur ou le metteur en scène attend d'eux. Dans le cas de l'acte de présentation, chacun va donc mobiliser ses savoirs linguistiques et ses compétences socio-linguistiques pour jouer une scène qui doit se rapprocher le plus possible de la réalité.

Pour ces enregistrements, les concepteurs ont essayé de prendre en compte l'âge des informateurs, tous âgés entre 12 et 16 ans, à part la personne adulte qui joue le rôle du parent dans les scènes francophones de l'accueil à la gare :

- Les scènes d'« entretien d'embauche » : les informateurs français sont des étudiants alors que les informateurs néerlandophones sont âgés de 15-16 ans. La différence d'âge est cependant compensée par le niveau avancé des apprenants néerlandophones en français. Donc si écart il y a, il ne concerne que l'âge des informateurs.
- Les scènes de « l'accueil à la gare » et de la « rencontre en rue de copains » sont particulièrement intéressantes, tout d'abord par la diversité des informateurs. Dans le volet francophone, chaque scène a en effet été jouée successivement par des informateurs de douze ans et de seize ans ; cela veut dire que les particularités possibles de langage liées à l'âge ont pu être observées et neutralisées. En ce qui concerne le volet néerlandophone, les scènes ont été jouées dans deux établissements (lycée général), avec des informateurs de niveau différent, faux-débutant et avancé, âgés entre 15 et 16 ans. Là encore, l'intérêt est de neutraliser la part de variation dans le langage, due à l'âge, au niveau des apprenants, et à l'enseignement du professeur.
- Seule « la fête de charité » ne comporte qu'un volet néerlandophone, cependant son scénario la rapproche de la scène de « rencontre en rue de copains », elle la complète donc en proposant des informateurs d'un niveau différent (intermédiaire), âgés entre quinze et seize ans.

A côté du paramètre des locuteurs, le paramètre situationnel est assez varié. Les scénarios permettent en effet d'aborder l'acte de présentation dans différentes situations qui varient notamment par la distance interpersonnelle entre les interlocuteurs :

- Il y a une situation formelle, c'est l'« entretien d'embauche ».
- Il y a plusieurs types de situations privées : la présentation à la mère/père dans la scène d'« accueil à la gare » a un degré de familiarité moins élevé que les scènes de présentation entre amis dans « la rencontre en rue de copains » et « la fête de charité ».

Les manuels

A l'époque de l'enregistrement (1993), trois manuels se partagent le marché de l'enseignement du FLE en Belgique dans les établissements scolaires : *Eventail*, *Horizons* et *Parcours*. De ces trois manuels, c'est *Eventail* qui a dominé le marché de l'édition pendant les années 1980¹³⁸. Son succès tient entre autres au fait qu'il pouvait être utilisé dès le niveau débutant. Ces trois manuels observent une progression rigoureuse des apprentissages d'année en année. La priorité est d'abord accordée à la grammaire et au vocabulaire, dont l'importance est sans cesse rappelée. Le vocabulaire apparaît dans chaque unité sous forme de listes à apprendre en fonction du thème de l'unité ; le classement choisi suit la nomenclature grammaticale (noms, articles, verbes, mots invariables). L'objectif visé est une maîtrise complète par l'élève du vocabulaire du *Français Fondamental*, ainsi que des notions générales et spécifiques du *Niveau-Seuil*. Les concepteurs ont cependant orienté leur choix lexical vers les tournures les plus fréquentes et les plus aisées à apprendre. Le communicatif prend une place importante à partir de la quatrième ou de la cinquième année de l'enseignement secondaire, mais il y apparaît de manière bien réductrice : l'accent est mis en réalité sur le contour extérieur du message proféré par l'élève, c'est-à-dire sur le débit, l'intonation et la mimique. On entend donc par communicatif une sorte de mise en scène de l'énoncé à reproduire qui lui donne quelque épaisseur authentique, mais rien n'est dit sur la situation, la prise en compte du contexte, ou la valeur énonciative des mots.

¹³⁸ L'ensemble de ces informations a été recueilli dans les Avant-Propos des manuels et auprès de Raymond Gevaert, lors d'un entretien en mars 2004.

V.2.2. LES SCENES DE PRESENTATION DANS LE CORPUS *LANCOM* : RESULTATS

Type de scène	Corpus néerlandophone	Corpus francophone
L'entretien d'embauche	Pas de présentation	<p>1. B- je suis la présidente du CA= voici la directrice du centre</p> <p>2. A- donc euh je suis la directrice du centre social et culturel de Ronchin</p> <p>B- et moi je suis la présidente du CA</p> <p>F- enchantée</p>
L'accueil à la gare	<p>1. (faux-débutants, Gand) A- c'est ton papa? enchanté Monsieur Demarret P- enchanté Alain, bienvenue à Namur</p> <p>2. (faux-débutants, Gand) A- c'est ton papa? enchanté monsieur Demarret. P- enchanté Alain bienvenue à Namur.</p> <p>3. (niveau avancé, Limbourg) B- voilà Nathalie ce ce sont mes parents voilà mon père euh et ma mère P- bonjour Nathalie A- bonjour monsieur et madame.</p> <p>4. (niveau avancé, Limbourg) B- euh voilà mes parents P- euh bonjour Ellen A- bonjour.</p> <p>5. (niveau avancé, Limbourg) B- voilà mes parents P- ah bonjour Liesbeth comment vas-tu?</p>	<p>1. (16 ans, Nicolas et Vincent) B- salut Nicolas comment ça va? A- salut Vincent = bonjour madame: P- ah: mais bonjour Nicolas alors ça ça va? A- ouais ça va P- ah ben écoute Vincent m'a beaucoup parlé de toi je suis ravie de te voir =</p> <p>2. (16 ans, les mêmes) A- salut Nicolas comment tu vas? B- salut Vincent comment ça va? Bonjour madame M- je suis ravie de te voir euh: Nicolas m'a tellement parlé de toi oh c'est vraiment un plaisir e t'accueillir écoute la bienvenue à Douai</p> <p>3. (16 ans, Mathieu et Bertrand) B- alors je te présente ma mère A- bonjour madame P- bonjour Mathieu</p> <p>4. (16 ans, les mêmes) B- alors Mathieu je te présente ma mère P- bonjour bonjour A- bonjour</p> <p>5. (12 ans, Jean-Mathieu et Vincent) B- ben eu:h Vincent je te présente ma mère P- bonjour A- bonjour</p> <p>6. (12 ans, les mêmes) B- ben Vincent je te présente ma mère P- bonjour Vincent ça va bien?</p> <p>7. (12 ans; Lucien et Florian) B- voilà je te présente Florian Philipot un vieil ami P- bonjour Florian comment ça va? A- ça va ça va</p> <p>8. (12 ans, Jean-Mathieu et Vincent) B- ben je te présente ma mère</p>

		P- bonjour Vincent comment vas-tu?
Rencontre en rue de copains	<p>1. (Gand, faux-débutant) B- voici Alain Flament d le copain dont je vous ai déjà parlé C- enchanté Alain tu te plais chez Bernard? A- oui certainement il faut dire qu'on me soigne très bien</p> <p>2. (idem) B- ah tiens voilà Joseph Lambert et Gérard Richard! je vais te présenter C- enchanté Alain tu te plais chez Bernard? A- certainement euh il vaut dire qu'on me soigne bien</p> <p>3. (idem) B- tiens voilà Joseph Lambert et Gérard Richard je vais te présenter salut Joseph salut Gérard = C- enchanté Alain tu te plais chez Bernard?</p>	<p>1. (16 ans, Vincent (B), Nicolas, Bertrand, Mathieu) B- salut Bertrand bon je te présente Nicolas C- salut Nicolas A- salut Bertrand B- et ça c'est mon frère A- ouais on s'est déjà vus D- ouais</p> <p>2. (les mêmes) B- salut Bertrand bon je te présente Nicolas C- salut Nicolas A- salut Bertrand B- et ça c'est mon frère A- ouais on s'est déjà vus D- ouais</p> <p>3. (12 ans, Lucien (B), Florian (A), Jean-Mathieu(C), et Vincent (D)) B- bon ben je te présente: Vincent là à ta gauche et Jean-Mathieu à ta droite C- salut salut</p> <p>4. (les mêmes) B- bon ben tiens je te présente = Vincent à ta droite D- salut B- et Jean-Mathieu à ta gauche C- salut</p> <p>5. (les mêmes) B- tiens je te présente: Jean-Mathieu à ta gauche et Vincent à ta droite C et D- salut</p>
La fête de charité	<p>1. (niveau intermédiaire, Limbourg, Françoise, Sophie, Christine) A- bonjour Sophie comment ça va? C- très bien Françoise A- Christine ça est Sophie une ancienne camarade de classe Sophie c'est Christine C- bonjour B- bonjour</p> <p>2. (niveau intermédiaire, Limbourg, Karen, Els, Nathalie) A- ah tien:s qui voilà ! C- bonjour Karen comment vas-tu? A- très bien merci ça est ma copine Els et ça est Nathalie B et C- salut</p> <p>3. (niveau intermédiaire, Limbourg,</p>	

	<p>X, Eva, Liesbeth et David) A- David tu viens ? tu connais bien sûr mes voisines Eva et Liesbeth ? B- ah oui je les ai déjà vues chez toi B C D- salut</p> <p>4. (niveau intermédiaire, Limbourg, Els, Christel, Els) A- ah bonjour Christel C- bonjour Els il y a longtemps que je t'ai encore vue A- oui euh c'est vrai hm Els voilà Christel une ancienne copine des scouts euh Christel voici Els C- tu es toujours chez les scouts ?</p> <p>5. (niveau intermédiaire, Limbourg, Helga, Liesbeth, Tania) A- salut Liesbeth ça va ? C- ça va et toi ? A- oui ça va Liesbeth c'est Tania Tania c'est Liesbeth C- Helga tu es encore membre des scouts</p> <p>6. (niveau intermédiaire, Limbourg, Lies, Christa, et Y) A- tiens qui voilà Christa ça va ? C- ça va et toi ? A- hm je vais bien alors Lies c'est une ancienne amie Christa du mouvement de jeunesse C- salut tiens vous vendez des cartes</p> <p>7. (niveau intermédiaire, Limbourg, Elvira, Anne et la tante) B- bonjour tante Sonia C- bonjour B- tu connais ma copine Elvira ? C- bonjour Elvira A- bonjour Madame C- et qu'est-ce que vous vendez?</p>	
--	---	--

Figure 9. L'acte de présentation dans le corpus *Lancom* : outils linguistiques.

V.2.3. L'ACTE DE PRESENTATION DANS *LANCOM* : ANALYSE COMPAREE

V.2.3.1. STRUCTURES EMPLOYEES

Corpus néerlandophone		Corpus francophone	
Structures employées	16/16	Structures employées	15/15
<i>Voilà+N</i>	6/16	<i>Voici+N</i>	1/15
<i>Voici+N</i>	2/16		
<i>Tu connais +N?</i>	2/16	<i>Je te présente+N</i>	11/15
<i>C'est+N</i>	6/16	<i>C'est+N</i>	1/15
Pas de structure particulière	0	Pas de structure particulière	2/15

Figure 10. Récapitulatif des structures employées pour l'acte de présentation dans le corpus *Lancom*.

V.2.3.2. *JE TE PRESENTE* OU LES PRESENTATIFS?

Côté néerlandophone : les présentatifs

En ce qui concerne les outils linguistiques employés pour effectuer l'acte de présentation, les élèves néerlandophones emploient de manière préférentielle les présentatifs *voilà* et *c'est* dans des structures grammaticalement correctes. Il leur arrive seulement une fois de ne pas élider le pronom *ça* dans les scènes 1 et 2 de « la fête de charité » : *ça est Nathalie* au lieu de *c'est Nathalie*. Cette erreur est le produit d'une interférence directe avec la langue néerlandaise : *ça est* est le calque de l'expression *dit is* qui peut servir à effectuer une présentation : *dit is meneer X*. La formule *tu connais+N*, employée deux fois mais dans une même classe (voir Figure 9), suppose que les personnes présentées se soient déjà vues, ou aient entendu parler d'elles, mais n'ont justement jamais été présentées ; il s'agit d'une situation de présentation particulière qui, pourquoi pas, peut solliciter l'emploi de *tu connais X?*

Enfin, le tableau nous montre que l'emploi de *voilà*, morphème qui nous intéressera tout particulièrement, ne dépend pas du niveau des élèves. En effet, les élèves de niveau avancé (Limbourg) utilisent autant *voilà* que les élèves de niveau faux-débutant (Gand) ou intermédiaire (Limbourg).

En ce qui concerne la réalisation de l'échange, les élèves néerlandophones commettent quelques erreurs. Les scènes 4 et 5 de « la fête de charité » présentent des échanges de présentation incomplets. Dans l'extrait ci-dessous, C qui est présentée à B par A enchaîne directement sur une question avant que les présentations ne soient réellement achevées :

- (27). A- ah bonjour Christel
C- bonjour Els il y a longtemps que je t'ai encore vue

A- oui euh c'est vrai hm Els voilà Christel une ancienne copine des scouts euh
Christel voici Els
C- tu es toujours chez les scouts ?
(volet néerlandophone, « La fête de charité »)

L'acte directeur de la présentation est normalement suivi de deux actes réactifs accomplis par les deux autres actants : salutations mutuelles, ou bien formules de circonstance du type *enchanté*, comme dans cet exemple :

(28). A- salut Bertrand je te présente Nicolas
B- salut Nicolas
N- bonjour Bertrand
(volet francophone, « rencontre en rue de copains »)

Cette suite nécessaire, quand elle fait défaut, contrevient à l'une des conditions de bonheur du performatif selon Austin (1972 : 49), la condition B.2 : « la procédure doit être effectuée intégralement par tous les participants ». L'absence de suites est aussi et surtout une marque d'impolitesse : dans l'échange cité du volet néerlandophone, C fait comme si B n'existait pas. C'est peut-être l'erreur la plus grave parce qu'elle atteint la face positive (au sens de Brown & Levinson : 1987) de la personne à qui l'on est présenté, c'est-à-dire son image publique, étant donné que C ignore B publiquement. Et pourtant, les manuels de FLE utilisés en classe n'accordent que peu d'attention à ce type d'erreur sociolinguistique. Si *Horizons 1* (1988 : 158) propose à l'apprentissage un échange complet : *Stéphane, voilà mon ami Jacques/ Salut Stéphane !*, le manuel *Parcours 1* (1997 : 63) se contente de l'acte directeur : *voilà mon frère*.

Côté francophone : le verbe se présenter

Grammaticalement correcte, la manière de dire du néerlandophone pose cependant problème : elle s'écarte sensiblement de ce que fait le francophone dans la même situation. En effet, ce dernier emploie quasi exclusivement la structure performative *je te présente* + N pour effectuer l'acte de présentation, et ce quel que soit l'âge des informateurs et la situation d'énonciation. Cette structure linguistique correspond parfaitement à la définition du performatif explicite telle que l'a conçue Austin : elle comporte un verbe à la première personne du singulier de l'indicatif présent à la voix active, dont le contenu propositionnel correspond à l'acte à effectuer, ici la présentation, avec mention du locuteur, *je*, et du destinataire, *te*.

A côté de l'écrasante majorité de structures en *je te présente*, on mettra cependant en valeur l'emploi de deux types de présentatifs. D'une part, le présentatif *voici* est employé dans une situation relativement formelle, « l'entretien d'embauche » :

(29). E- je suis la présidente du CA = **voici** la directrice du centre = donc vous postulez pour le poste d'animateur ?
F- euh non = je postule pour euh encadrer le personnel vacataire et le pa et le et les bénévoles
(volet francophone, « entretien d'embauche »)

On remarquera que dans ce cas, F n'éprouve pas le besoin de répondre verbalement à cette présentation, comme si *voici* ne contraignait pas l'interlocuteur à une réaction, mais servait plutôt à introduire un élément dans la situation. Cela dit, cette

seule occurrence de *voici* ne nous permet pas de conclure à un type de présentation particulier pris en charge par ce morphème.

D'autre part, le présentatif *c'est* apparaît une fois dans le corpus francophone, mais en tant que suite de la présentation ouverte par la structure *je te présente*, dans la « rencontre en rue de copains » (scènes 1 et 2) :

(30). B- salut Bertrand bon je te présente Nicolas

C- salut Nicolas

A- salut Bertrand

B- et **ça c'est mon frère**

A- ouais on s'est déjà vus

(volet francophone, « rencontre en rue de copains », cass.9, série 18, seq.13)

L'emploi de *c'est* est donc bien attesté dans le corpus francophone, même s'il l'est dans une moindre mesure par rapport au corpus néerlandophone, *voilà* en revanche n'apparaît jamais pour effectuer l'acte de présentation. D'où vient alors cet emploi présentatif de *voilà* chez les néerlandophones? Plusieurs traditions se sont conjuguées pour permettre une telle association entre la présentation et les présentatifs au sens grammatical du terme.

V.3. Pourquoi utiliser *voilà* pour l'acte de présentation ?

V.3.1. DES MOTIFS DIDACTIQUES

Raison méthodologique : la confusion langue/métalangue dans l'approche communicative

Une des raisons qui explique la présence de *voilà* en tant que présentatif dans les manuels de FLE, c'est que leurs concepteurs, et souvent les enseignants, ont associé l'acte de présentation aux présentatifs en vertu de la proximité sémantique des deux expressions. Ils ont ainsi établi une relation d'équivalence entre deux métalangues, celle des actes de langage (qui, nous l'avons vu dans le premier chapitre, est déjà sujette à bien des incertitudes), et celle de la grammaire, qui propose la classe grammaticale des *présentatifs*. Or, notre corpus montre qu'il aurait été plus productif d'associer un mot de la métalangue des actes de langage, *la présentation*, avec la langue ordinaire qui offre le verbe *se présenter*, si employé par les francophones.

Ce sont peut-être les préceptes de l'approche communicative qui ont induit en erreur : l'objectif des enseignants/didacticiens de FLE est en effet de combiner ensemble de manière cohérente et raisonnée acte de langage, grammaire et vocabulaire à l'intérieur d'une progression qui prend en compte le niveau et les attentes des élèves... Dans ce cadre, la correspondance entre acte de présentation et présentatifs semble « couler de source ». De plus au niveau de la progression, l'acte de présentation se place bien au début de l'apprentissage parce qu'il s'agit d'un acte courant auquel le non-francophone, quand il arrive en France, sera obligatoirement confronté. Enfin, il permet de plus d'aborder des aspects simples et fondamentaux de la langue : les présentatifs *voilà* et *c'est*, et bien sûr du même coup la conjugaison au présent du verbe *être*. On peut relever à ce propos une curieuse constance dans le temps.

Présentation/ présentatif : une vieille résurgence du passé ?

Cette fausse connexion pourrait être la résurgence inconsciente d'un héritage, celui de la méthode directe. En effet, dans les méthodes directes, les premières leçons introduisent des structures très simples, et le professeur se contente souvent, pour faire du vocabulaire, de désigner les objets de la classe : *c'est une fenêtre...voilà le tableau*, se servant ainsi intensivement des structures présentatives pour montrer ces objets. La structure était donc déjà là, il suffisait de lui trouver un acte de langage correspondant, et la parenté lexicale et sémantique y a contribué.

V.3.2. L'ASSOCIATION PRESENTATION/PRESENTATIF : UNE RAISON LINGUISTIQUE

Dans ce chapitre, nous nous appuyons sur un ensemble de grammaires que l'on appelle « traditionnelles » et/ou « linguistiques ». Notre définition des « grammaires traditionnelles » s'inspire de l'article de Neveu & Lauwers (2007). Elles seront considérées comme les supports matériels des discours de la tradition grammaticale. Ces grammaires traditionnelles proposent sur une langue donnée, la somme des connaissances linguistiques disponibles. Elles ont souvent un objectif didactique, que ce soit à un niveau scolaire ou universitaire. Selon Lerot (1993) cité par Neveu & Lauwers (2007 : 14), leur domaine d'observation se limite généralement à l'usage écrit de la langue. Elles ont, à des degrés divers, une perspective normative, très claire pour une grammaire comme *Le Bon Usage* (1997, 1^{ère} éd. 1936). L'approche à la fois cumulative, normative et didactique de ces grammaires leur confère une connotation négative, les termes *tradition* et *grammaire* étant alors compris comme un défaut de scientificité par rapport à la *linguistique* qui se voudrait, elle, scientifique et cohérente. À côté de ces grammaires traditionnelles, on peut également distinguer des « grammaires linguistiques » qui répondent à cette exigence de scientificité. Selon Petiot (2000 : 19-20), elles « ont pour visée de décrire les langues et leurs variétés, autrement dit d'en analyser les structures (les organisations) pour en dégager des règles, c'est-à-dire des modèles, permettant de rendre compte des emplois réalisés, hors de toute approche normative. » Contrairement aux grammaires traditionnelles qui sont souvent des grammaires scolaires et simplifiées, destinées à l'enseignement de la grammaire dès le niveau primaire, ces grammaires n'ont donc pas de visée normative ; elles tentent souvent d'intégrer l'usage oral de la langue comme dans la *Grammaire méthodique* (1994) ou la *Grammaire du français contemporain* (1964), sans pour autant bouleverser l'ordre traditionnel des parties du discours sur lequel s'appuie l'organisation grammaticale. La *Grammaire méthodique* (1994) propose ainsi, à côté de chapitres plus classiques autour des *parties du discours*, des parties sur la « juxtaposition et coordination », sur « la référence », « l'énonciation » et la « structuration du texte ».

Nous ne rentrerons pas pour notre part dans l'opposition bien connue entre grammaire traditionnelle et grammaire linguistique, mais nous utiliserons l'une et l'autre, ainsi que la recherche linguistique centrée sur un point particulier de la langue, les présentatifs *voici/voilà*. Nous nous limiterons cependant aux études qui tentent de circonscrire les propriétés de *voilà* en emploi présentatif, réservant pour notre troisième partie l'étude d'un autre emploi de *voilà*, qui s'appuie en fait sur les mêmes propriétés en langue que *voilà* présentatif. Encore faut-il éclaircir ce

premier point, ce qui, vu les multiples définitions de *voilà* dans les grammaires, est loin d'être aussi simple que cela paraisse au premier abord.

V.3.2.1. LA CATEGORIE GRAMMATICALE DES PRESENTATIFS, ET LES PARTICULARITES DU COUPLE *VOICI/VOILA*

Origine et natures grammaticales du présentatif voici/voilà

La classe grammaticale des *présentatifs* est relativement récente. Moignet (1974 : 45) la date en effet du début du vingtième siècle¹³⁹, alors que « chez les grammairiens et lexicographes du XIX^e siècle, la définition comme préposition est presque constante. » Cependant à l'origine, *voici/voilà* est un verbe. Selon Moignet (1974) et Oppermann-Marsaux (2006 : 77)¹⁴⁰, les formes *voici/voilà* n'apparaissent qu'à partir du XVI^e siècle, tandis que pendant la période médiévale, elles existent sous deux formes : sous la forme soudée *veci/vela*, l'adverbe *ci/la* est associé à une base verbale *ve-*, sous la forme non soudée *ve(e)z ci/ve(e)z la*, les adverbes *ci* et *la* sont employés avec une forme conjuguée à l'impératif du verbe *veoir*, notamment à la cinquième personne du pluriel *ve(e)z*, et plus rarement à la 2^e personne *vei(z)/voi(z)*. Selon Moignet (1974 : 51), *voici/voilà* n'a en fait pas perdu sa nature verbale. Il s'agirait d'un verbe impersonnel à part entière au mode indicatif, mais à la conjugaison réduite à une seule forme : son comportement syntaxique est en tout point « rigoureusement conforme à celui d'un verbe » qui ne posséderait qu'une seule fonction, celle de « prédicat ». Ne possédant pas de sujet, il régit cependant des compléments transitifs directs : *voilà votre monnaie*, compléments qui peuvent être pronominalisés : *la voilà*.

Cependant, le passage d'un présentatif non soudé, *ve(e)z ci*, *ve(e)z la*, à un présentatif soudé *veci/vela* au XIV^e- début du XVI^e siècle, puis à *voici/voilà* (XV^e-XVI^e siècle), s'accompagne de la perte d'autonomie de la forme verbale, et de l'entrée de *voici/voilà* dans le dictionnaire comme mot simple et inanalysable. Il pourrait s'agir d'un phénomène de grammaticalisation : le groupe syntaxique *ve(e)z ci/ve(e)z la* est passé du statut de phrase à celui de mot grammatical, mais la nature de ce mot est cependant fort incertaine, ce dont font état plusieurs ouvrages :

« *voilà*, classé parmi les prépositions, a, en fait, une valeur de verbe. »
(*Petit Robert*, 1992 : 2108)

« *voici, voilà* sont traditionnellement rangés au nombre des prépositions. Mais on pourrait avec raison les considérer comme des adverbes de lieu servant à présenter, comme des présentatifs. »
(*Le Bon Usage*, 1997 : 1099)

VOILA, verbe et prép.
(*Trésor de la langue française*, 1983 : 1241)

¹³⁹ Moignet (1974 : 45) note qu'elle figure déjà dans *La Pensée et la langue* de Brunot (1922).

¹⁴⁰ Pour son étude diachronique des emplois de *voici/voilà*, Oppermann-Marsaux (2006) s'appuie sur un corpus composé de 45 textes dépouillés en grande partie à l'aide de la *Base du Français Médiéval* (BFM), des 218 textes du corpus de la *Base Textuelle de Moyen Français* (BTMF) pour les XIV^e et XV^e siècles, et des 132 textes de la base *Frantext* pour le XVI^e siècle.

Ces définitions nous montrent que le couple d'origine verbale *voici/voilà* passe en fait dans la catégorie des mots invariables, tantôt comme préposition, tantôt comme adverbe. Son emploi comme mot introducteur d'un complément circonstanciel de temps : *Il est parti voilà trois mois*, le rapproche de la préposition. Comme de nombreuses prépositions, associé à *que*, *voici/voilà* peut former une conjonction de subordination et introduire une « complétive » : *Voilà qu'il arrive*, mais sans proposition principale... Son invariabilité le rapproche aussi de l'adverbe : le *Précis de grammaire historique* (1969 : 210) propose ainsi d'appeler *présentatif* « les adjectifs et les adverbes qui servent à « présenter » une personne ou une chose », parmi lesquels « l'adverbe » *voici/voilà*. La présence des particules démonstratives *–ci* et *–là* induit également certains grammairiens à en faire des « adverbes démonstratifs » (Wartburg & Zumthor, *Précis de syntaxe du français contemporain* : 297), ou des « particules démonstratives » (Wagner & Pinchon, *Grammaire du français moderne et contemporain* : 508). C'est aussi le cas chez Damourette & Pichon (1970 : 103), où *voici/voilà* font partie des morphèmes qui « ont pour fonction de désigner les choses d'une façon analogue à celle dont elles sont référées par l'article présentatoire ». Mais le lien étroit de ce couple de mots avec l'énonciation légitime aussi leur rapprochement avec les interjections dans la *Grammaire méthodique* (2002 : 454) : « Ils [*voici* et *voilà*] peuvent s'employer seuls, comme des interjections, dans une réponse exclamative ou non », ainsi que dans la *Grammaire textuelle du français* (1989), où *voilà* est classé parmi les exclamations.

L'appellation commode de « présentatif », qui se fonde sur la valeur sémantique de *voici/voilà*, n'a pas réglé le problème de sa nature grammaticale, et n'a fait peut-être que compliquer les choses, comme le souligne Wilmet (2003 : 544) dans sa *Grammaire critique du français* :

Des guillemets à « présentatif », car aucune « présentation » n'est décelable dans p.ex. *Voilà Pierre qui est mort/Voilà que Pierre est mort* ! = « je ne puis croire à la mort de Pierre » .

Qu'est-ce qu'un présentatif ?

Cette nouvelle classe grammaticale regroupe des éléments divers comme *c'est* et *il est* (*Grammaire du français contemporain* : 1964), mais aussi *il y a* (*Grammaire du français* : 1994 ; *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui* : 1968 ; *Grammaire méthodique* : 2002). Tous ces termes ont pour point commun leur support verbal, parfaitement vivant pour *c'est*, *il y a* et *il est* qui sont à des degrés divers de figement, et entièrement figé pour le couple *voici/voilà*. L'ensemble de ces mots a en apparence un fonctionnement syntaxique semblable : ils forment une phrase avec un groupe nominal subséquent ou son équivalent, irréductible au modèle canonique de la phrase en sujet-verbe-complément.

Cependant, le terme de *présentatif* renvoie moins à une similitude syntaxique qu'à un fonctionnement sémantique commun construit sur le sens du verbe *présenter* :

« On rattachera à la construction impersonnelle certains groupes verbaux dont le seul rôle est de **présenter**¹⁴¹ des noms, ou leurs équivalents, des infinitifs, des propositions introduites par QUE. Ce sont : *il y a ; il est ; c'est ; voici ; voilà.* »
(*Grammaire du français contemporain*, 1964 : 84)

« J'appelle ainsi les adjectifs et les adverbes qui servent à « **présenter** » une personne ou une chose »
(*Précis de grammaire historique*, 1969 : 210)

« *Voici, voilà* sont traditionnellement rangés au nombre des prépositions. Mais on pourrait avec raison les considérer comme des adverbes de lieu servant à **présenter**, comme des présentatifs. »
(*Le Bon usage*, 1997 : 1099)

« *Voici, voilà*, présentatifs, [...]. Pour **présenter** qqch., on dit *Voici* ou *Voilà*. »
(*Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, 1991 : 998)

« mots ou expressions qui permettent de **désigner** quelqu'un ou quelque chose en rapport avec une situation »
(*Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, 1968 : 565)

« On donne le nom de présentatifs à une catégorie de mots ou de locutions offrant la particularité syntaxique de pouvoir fonctionner comme base d'une phrase minimale, en l'absence de tout verbe, [...] et ayant comme rôle sémantique commun de **présenter** à la connaissance du destinataire de l'énoncé tel ou tel élément devant ainsi être mis en évidence. »
(*Grammaire du français*, 1994 : 449)

« Comme leur nom l'indique, les présentatifs servent à **présenter** un groupe nominal ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément. »
(*Grammaire méthodique du français*, 2002 : 453)

Cette catégorie grammaticale nouvelle qui vient s'ajouter aux autres parties du discours tire son nom de la fonction que jouent les présentatifs. Cependant, il y a une certaine confusion entre la fonction syntaxique et la fonction sémantique du présentatif. Tantôt ce dernier sert à *présenter* un nom ou son équivalent (*Grammaire méthodique* : 2002, *Grammaire du français contemporain* : 1964), il a donc une fonction syntaxique précise bien que floue : on ne voit pas trop en effet ce que peut signifier le terme *présenter* dans le domaine de la syntaxe. Tantôt le présentatif sert à *présenter* une personne ou une chose (*Précis de grammaire historique* : 1969 ; *Grammaire d'aujourd'hui* : 1986), il a alors ici une valeur sémantique et référentielle déictique. En résumé, le verbe *présenter* crée ainsi une confusion entre langue référentielle et déictique (présenter un objet dans une situation donnée) et métalangue grammaticale (présenter un nom ou son équivalent à l'intérieur d'une phrase), à tel point que certaines grammaires préfèrent laisser planer l'incertitude quant à ce que les présentatifs présentent vraiment, comme le fait la *Grammaire du français* (1994 : 149) : le présentatif sert à « présenter à la connaissance du destinataire de l'énoncé tel ou tel élément devant ainsi être mis en valeur ». On ne sait si cet élément relève du discours et renvoie ainsi à l'énoncé, ou

¹⁴¹ Pour chaque citation, c'est nous qui mettons en gras dans le texte.

de la syntaxe grammaticale. *Le Bon Usage* est encore plus vague puisqu'il avance que les présentatifs servent à *présenter*, l'usage absolu du verbe laissant le champ libre à toutes les interprétations possibles.

Étant donné la définition du présentatif, et malgré ou peut-être à cause de son caractère flou, il n'est cependant pas étonnant que les didacticiens et concepteurs des manuels de FLE aient choisi les présentatifs pour effectuer l'acte de présentation d'une personne. Cela dit, cela n'explique pas encore leur préférence pour les présentatifs *c'est* et surtout, *voici/voilà*. Nous tenterons de déterminer les raisons de cette préférence en procédant à une analyse linguistique du fonctionnement de la référence déictique pour *voici/voilà*, *c'est* et *il y a*.

*Voici/voilà : des déictiques purs*¹⁴²

Si l'on étudie le comportement référentiel des présentatifs dans le cas d'une référence déictique¹⁴³, on se rend compte que seuls *voici/voilà* sont des « déictiques purs ». Ce sont en effet les seuls à pouvoir fonctionner sans complément, et *présenter* un référent avec l'aide unique du contexte situationnel. Imaginons ainsi que je sois au supermarché et que la caissière me rende la monnaie ; elle peut accompagner son geste par les présentatifs *voici* ou *voilà*, mais aucunement par *il y a* ou *c'est* sans complément. Par conséquent, seuls *voici/voilà* sont des déictiques purs. Les grammaires vont souvent dans ce sens en mettant en valeur le caractère démonstratif accusé de *voici/voilà* en raison de la présence des éléments déictiques *ci/là* :

« Les formes en *-ci* (*-là*) sont les seules qui possèdent aujourd'hui une valeur démonstrative nette. [...] *Voici* et *voilà* sont des adverbes à valeur démonstrative très forte. »

(*Précis de syntaxe du français contemporain*, 1958 : 297-298)

« De tous les présentatifs, ce sont eux qui possèdent la plus forte valeur démonstrative (en raison de l'élément déictique *ci/là* qu'ils contiennent). »

(*Grammaire du français*, 1994 : 451)

« C'est lui qui a le caractère démonstratif le plus accusé. »

(*Grammaire du français contemporain*, 1964 : 85)

Si l'on reprend la situation citée plus haut, on se rend également compte que les présentatifs suivis d'un complément ne fonctionnent même pas tous avec un égal bonheur. Admettons ainsi que la caissière me rende ma monnaie et me dise :

(31). C- voilà votre monnaie

¹⁴² L'épithète *pur* est empruntée à un article de Chevalier (1969) qui parle à propos de *voici/voilà*, de « présentatifs purs », étant donné qu'ils ne sont pas soumis à la négation. Selon Chevalier (*ibid.* : 83), « cette incapacité conduit à poser que *voilà* est un présentatif pur : on ne peut présenter ce qui n'existe pas. »

¹⁴³ On appellera *déictique* l'expression linguistique qui localise son référent dans la situation d'énonciation, et *anaphorique*, l'expression linguistique qui localise son référent à travers d'autres segments du texte. On distingue parfois l'*anaphore*, qui implique le renvoi à un élément antérieur du texte ou du discours, et la *cataphore*, qui désigne le renvoi à un élément postérieur dans le texte ou le discours.

- C- voici votre monnaie
- C- *c'est votre monnaie
- C- *il y a votre monnaie

On voit bien que *il y a* ne fonctionne absolument pas, et l'on peut s'interroger sur la réelle valeur de *présentation* de cette structure par rapport à *voici/voilà*. *Il y a* est en effet un présentatif à la valeur spécifique :

« il joue le rôle d'un présentatif analogue à *voici*, mais il exprime aussi l'existence et équivaut dans ce cas à *il existe*. » (*Grammaire méthodique*, 1994 : 454-455)

C'est ne semble pas non plus très approprié, alors qu'il fonctionne très bien en association avec *voilà* : *voilà, c'est votre monnaie*. Dans cet énoncé, seul *voilà* est un présentatif pur, tandis que *c'est* introduit une sorte d'identification de l'objet présenté, ce qui peut être exemplifié par l'échange suivant :

- (32). - qu'est-ce que c'est ?
- c'est votre monnaie.
- *voilà/ *voici votre monnaie

Les manuels de grammaire lui confèrent d'ailleurs cette valeur propre, que ne partagent pas *voici/voilà*:

« Le présentatif *c'est* permet de décliner un élément déjà présent dans la situation d'énonciation ou présent dans le contexte : le pronom démonstratif *ce*, élide dans la locution, a pour rôle de reprendre ou d'annoncer cet élément afin d'en permettre l'**identification**. »
(*Grammaire du français*, 1994 : 452)

Si l'on est dans l'identification, on n'est pas complètement dans la présentation, et en fonctionnement déictique, ce sont donc *voici/voilà* qui sont les seuls à réellement *présenter*, à posséder une valeur déictique. Leur interprétation dépend uniquement du *hic et nunc* de la situation d'énonciation.

Ainsi, contrairement aux autres présentatifs, *voici/voilà* ne peuvent pas renvoyer à un autre temps que le présent immédiat du contexte. Les énoncés suivants permettent de le montrer :

- (33). a1. il y a Barbara qui vient
- b1. c'est Barbara qui vient
- c1. voilà/voici Barbara qui vient
- a2. il y a Barbara qui viendra à quatre heures
- b2. c'est Barbara qui viendra à quatre heures
- c2. *voilà/voici Barbara qui viendra à quatre heures

En a1, je peux vouloir dire que Barbara est en train de se diriger vers nous au moment où j'énonce ma phrase, mais je peux aussi vouloir renvoyer à un temps futur comme en a2 : *il y a Barbara qui viendra à quatre heures*, ou même passé : *il y a Barbara qui est venue à quatre heures*. On peut faire la même analyse avec le présentatif *c'est*, mais pas avec *voici/voilà* qui renvoient uniquement au *hic et nunc* de la situation d'énonciation, et bloquent la valeur potentielle de futur du présent de l'indicatif. Contrairement aux autres présentatifs, le couple *voici/voilà* ne connaît

donc pas la variation temporelle, « le point de repère que signifie *voici-voilà* est invariablement le moment de la parole, le présent du locuteur » (Moignet, 1974 : 54). Cette propriété se manifeste également par la possibilité qu'ont *il y a* et *c'est* de pouvoir varier en temps et en mode, ce que ne peuvent pas *voici/voilà*.

En conclusion, parmi l'ensemble des présentatifs *voici/voilà*, *il y a* et *c'est*, on peut dire que seul *voici/voilà* correspond réellement à un présentatif pur du point de vue de la référence déictique. Cette spécificité du présentatif *voici/voilà* explique sans doute pourquoi on l'a préféré aux autres présentatifs dans l'acte de présentation de personne chez les locuteurs néerlandophones. Elle n'explique pas pourquoi les néerlandophones préfèrent *voilà* à *voici* pour ce même acte¹⁴⁴. De fait, les descriptions grammaticales existantes proposent une explication à cette préférence.

Distinction traditionnelle entre voilà et voici

La préférence des apprenants néerlandophones pour *voilà* peut s'expliquer par l'évolution historique du couple. À l'origine, la différence entre *voici* et *voilà* tient à la valeur sémantico-pragmatique des morphèmes adverbiaux *-ci* et *-là*. Le morphème *-ci* renvoie en effet à la proximité spatiale tandis que *-là* désigne un lieu éloigné. Par extension, cette opposition spatiale en termes de proximité/éloignement est devenue textuelle. Ainsi, « dans la succession des énoncés, *voilà* renvoie traditionnellement à ce qui précède, tandis que *voici* annonce ce qui suit, comme dans ce vers de Racine : *Voilà tous mes forfaits. En voici le salaire* » (*Grammaire méthodique*, 2002 : 454). La distinction est fort ancienne, puisque Oppermann-Marsaux (2006 : 84) la trouve déjà dans les textes de moyen français, où *vecy* présente et annonce le cotexte linguistique droit, tandis que *vela* renvoie au cotexte gauche.

Malgré une opposition sémantique entre *voici* et *voilà*, en réalité « *voilà*, dans l'usage courant et surtout dans la langue parlée, supplante *voici* » (*Le Bon Usage*, 1993 : 1064). Le *Français Fondamental* (1964) confirme statistiquement ce constat : parmi les 1.063 mots recensés, *voilà* est à la 141^e place (304 occurrences dans 95 textes différents), tandis que *voici* n'apparaît qu'en 842^e position (27 occurrences dans 14 textes différents). D'après Plauché & Bergen (1999), cette préférence pour *voilà* s'explique par un phénomène de développement asymétrique des doublets déictiques largement répandu. Le terme indiquant l'éloignement est généralement considéré comme le terme non marqué, qui de ce fait verra s'étendre le spectre de ses emplois. Plauché & Bergen (*ibid.*) font cependant remarquer que dans certaines langues comme le russe, c'est le déictique indiquant la proximité qui sera non marqué.

Cette théorie des termes marqués/non marqués, aussi incertaine qu'elle puisse paraître, est cependant confirmée diachroniquement par le développement fort ancien des emplois de *voilà* au détriment de *voici*. En effet, Oppermann-Marseaux (2006 : 86) montre que le passage du présentatif non soudé au présentatif soudé s'accompagne également de la progression des formes en *-là* à partir du XV^e

¹⁴⁴ Cette préférence de *voilà* par rapport à *voici* peut aussi s'expliquer par le fait qu'il apparaît parfois aussi dans le parler des flamands, mais avec une valeur discursive (pour signaler une phase de la conversation). C'est un mot de français qui semble passé dans certains dialectes flamands, sans doute influencés par le français de France tout proche.

siècle : « Alors qu'en ancien français, où le présentatif correspond à une tournure non soudée, les formes en *-là* ne représentent qu'environ 22 % de l'ensemble des occurrences relevées, ce chiffre augmente dès que le nombre des présentatifs soudés augmente également de façon significative, c'est-à-dire à partir du XV^e siècle » (*ibid.* : 86). Cette évolution traduit en fait une spécialisation de *voilà* dans les emplois que l'auteur appelle narratifs (*voilà* renvoie à un élément du texte), par rapport aux emplois situationnels (c'est-à-dire liés à la situation d'énonciation) dans lesquels *voici* est resté cantonné.

Parallèlement à cette évolution, à partir du XVI^e siècle, l'emploi narratif de *voilà* qui sert auparavant à renvoyer au co-texte gauche et a donc une valeur conclusive, s'élargit ; *voilà* apparaît pour renvoyer au co-texte droit, avec effet d'annonce, à la place de *voici* (*ibid.* : 89) :

Voilà une loy inviolable qui est imposée à tous ceux qui se disent successeur des Apostres, laquelle ils doyvent observer à perpétuité : c'est de prescher l'évangile et administrer les Sacremens. (J. Calvin, *Institution de la religion chrétienne*, livre IV, chap.III, p.60)

Dès le moyen français et le XVI^e siècle, il s'opère ainsi une spécialisation dans le couple *voici/voilà*, liée selon Oppermann-Marsaux à la « nature spécifiquement déictique (*ci*) ou potentiellement anaphorique (*là*) de cet adverbe » (*ibid.* : 86), *voilà* permettant ainsi de couvrir un éventail beaucoup plus élargi de fonctions. Force est de constater que l'évolution de ce doublet, qui fait de *voilà* le morphème non marqué, apte à recouvrir des emplois déictiques ou anaphoriques (au sens large : c'est-à-dire anaphore et cataphore), est parallèle à l'évolution du couple d'adverbes *ici/là*, comme le remarque la grammaire de Denis & Sancier-Chateau (1994 : 452) : à l'oral, *ici* est toujours déictique, en revanche *là* ne l'est pas forcément.

En conclusion, le couple de déictiques *voici/voilà* semble avoir subi des évolutions divergentes. Statistiquement parlant, celles-ci se traduisent par une augmentation des emplois de *voilà* au fil des époques, au détriment de *voici*. C'est ainsi que les apprenants néerlandophones vont tout naturellement préférer *voilà* à *voici*, même en présentation purement déictique (le référent, c'est-à-dire la personne à présenter, se trouve dans la situation d'énonciation). L'évolution historique du couple *voici/voilà* explique également, mais pour une autre raison, la présence d'un *voici* de présentation de personne chez les locuteurs francophones : selon l'explication de Oppermann-Marsaux (2006), *voici* se serait spécialisé assez tôt, même s'il peut supporter d'autres emplois, dans un emploi situationnel, c'est-à-dire proprement déictique. Ces explications grammaticales et historiques tendent ainsi à légitimer les deux types de comportement, néerlandophone, et francophone. Le néerlandophone emploie préférentiellement *voilà* pour la présentation, parce que c'est un terme dont le spectre d'emploi est plus étendu que *voici*, et par conséquent, il est plus courant que *voici*. Le francophone utilise *voici*, certes une seule fois dans notre corpus, parce que *voici* semble s'être cantonné, donc en quelque sorte spécialisé, dans les emplois situationnels et déictiques. En fait, les explications en termes de mot marqué/non marqué, ou en termes d'anaphore/deixis, rencontrent ici leurs limites. Nous tenterons de donner une autre explication linguistique à la différence entre *voici* et *voilà*.

V.3.2.2 ANALYSE DIFFERENTIELLE DES PROPRIETES LINGUISTIQUES DE *VOICI* ET *VOILA*

Analyse des propriétés linguistiques de voilà : hypothèse de départ

Pour tenter de discerner les traits linguistiques propres à *voilà* d'une part, et *voici* d'autre part, on partira des énoncés suivants :

- (34) a. voilà mon ami
b. *voilà un ami
c. *voici mon ami
d. voici un ami

- (35) a. voilà le train
b. *voilà un train
c. *voici le train
d. voici un train

L'astérisque ne signifie pas que les énoncés proposés soient proprement agrammaticaux ou impossibles, car l'on trouvera toujours une situation dans laquelle ils seraient possibles. L'astérisque sert simplement à indiquer que ces énoncés, en-dehors du contexte, apparaissent beaucoup moins probables que les autres. Ils servent surtout à affiner les propriétés linguistiques de *voilà* lorsqu'il présente un objet, un événement ou une personne. Or, il semble que *voici* et *voilà* ne réagissent pas de la même manière à la détermination nominale : *voilà* a des affinités avec l'article défini et le déterminant possessif, tous deux présupposant l'existence de leur référent et son unicité, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'un seul référent possible, et nous dirions, le présupposant comme connu des interlocuteurs. Nous envisageons en effet un certain type de référence spécifique¹⁴⁵. En (34) a et (35) a, l'objet dont les interlocuteurs parlent se trouve, ou se trouvera (pour *le train*), dans la situation d'énonciation. La référence du déterminant défini et du possessif est donc *spécifique*, c'est-à-dire qu'elle concerne un individu ou un objet particuliers. Nous supposons qu'il a été question auparavant de ce référent, ce qui n'est pas toujours le cas : il peut tout simplement n'y avoir qu'un seul train, ou qu'un seul *ami* dans la situation d'énonciation. Nous envisageons donc un cas particulier de référence spécifique, où l'existence du *train* ou de *l'ami* est présupposée connue des interlocuteurs.

Dans ce cas-là de référence spécifique marquée par un déterminant défini, *voici* ne fonctionne pas très bien, mais il s'accorde beaucoup mieux avec des indéfinis qui ne présupposent pas l'existence de leur référent comme connue des interlocuteurs. Ces indéfinis sont aussi en emploi spécifique, mais ils extraient de la classe dénotée par le nom, ici le *train* ou l'*ami*, un élément particulier qui est uniquement identifié par cette appartenance, et qui n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable. Dans *voici un ami*, je présente une personne appartenant à la classe *ami*, dont il n'a jamais été question auparavant, de même que dans *voici un train*. Nous pouvons

¹⁴⁵ Nous employons une terminologie courante, employée notamment par Riegel *et al.* (2002 : 154) : une référence est dite *spécifique* lorsqu'elle concerne un ou des individus particuliers ; elle est *générique* lorsqu'elle concerne l'ensemble d'une classe ou d'une sous-classe d'individus.

donner un autre exemple pour appuyer ces remarques. Supposons que je sois à la gare, et que je sois en train de parler avec un ami en attendant mon train, ce que mon ami sait. Il me semble que je pourrai facilement dire :

(36) a. – bon, je te laisse, voilà le train.

Et non pas :

(36) b. – bon, je te laisse, voici le train.

Dans l'énoncé (36) b, il nous semble que *voici* indiquerait plutôt que mon interlocuteur ne sait pas que j'attends le train. Il y a donc dans *voilà* un présupposé d'existence préalable de l'objet qu'il présente.

A partir de ces énoncés et des emplois préférentiels de *voici* et de *voilà*, on fera donc l'hypothèse que l'énonciation de *voilà* implique obligatoirement le renvoi à l'existence présupposée¹⁴⁶ connue de l'objet linguistique qu'il présente. Dans l'énoncé (34) a, si je dis *mon ami*, c'est que je suppose que mon interlocuteur sait que c'est *mon ami*. De même, dans l'énoncé (35) a, si je dis *le train*, c'est que je suppose que mon interlocuteur sait de quoi je parle. Autrement dit, l'expression *voilà p* présuppose que *p* soit connu des interlocuteurs en présence avant l'énonciation de *voilà p*, ce qui n'est pas le cas avec *voici p*. Cette particularité linguistique expliquerait pourquoi, dans les scènes de présentation de personnes qui *a priori* ne se connaissent pas, *voilà* fonctionne si mal.

Remise en cause de la distinction anaphore/cataphore

Cette propriété de *voilà* explique également son affinité avec l'anaphore, elle semble bien s'accorder avec le fait que, « dans la succession des énoncés, *voilà* renvoie traditionnellement à ce qui précède, tandis que *voici* annonce ce qui suit » (*Grammaire méthodique*, 2002 : 454). Certains énoncés semblent en effet corroborer cette thèse :

¹⁴⁶ Nous parlons de présupposition au sens d'Anscombe & Ducrot (1983) : la présupposition est soit une condition pour que l'emploi d'un énoncé soit approprié à la situation de discours, soit une attitude du locuteur vis-à-vis de ce qu'il dit. Dans tous les cas, cette présupposition est encodée dans la langue même, elle n'est pas extérieure au discours. Cependant, on ne peut pas appliquer à *voilà* les tests qui permettent de distinguer le statut présuppositionnel de l'acte illocutoire *voilà p* : *est-ce que voilà p*, *je suis sûr que voilà p* et *il est faux que p*. Dans le même ordre d'idée, la présupposition recoupant pour une large part la notion de thème, *voilà* ne peut pas être soumis à une analyse classique en termes de *thème/rhème* : il est à la fois thématique et rhématique. Ainsi, lorsque je dis *voilà le train*, il y a un élément thématique, c'est *le train*, ce qui est posé c'est l'incarnation du train dans le présent du locuteur. Cependant, si je dis *voilà* en présentant au caissier du supermarché la monnaie qu'il m'a demandée, ce *voilà* sera à la fois thématique (on parle d'un objet connu des interlocuteurs, la monnaie) et en position frontale, mais aussi rhématique parce qu'il *présente* la monnaie aux yeux de mon interlocuteur, dans une sorte d'acte illocutoire de monstration. Cette indécision est en fait commune à un grand nombre d'interjections qui sont employées seules, donc en position frontale d'énoncé, position normalement typique du thème.

- (37).a. tu es un imbécile, voilà ce que je pense
 b. * tu es un imbécile, voici ce que je pense

Dans l'énoncé (37) a, *voilà* fonctionne comme un anaphorique, c'est-à-dire qu'il renvoie à un élément antérieur du contexte, tandis que *voici* semble tout à fait improbable dans cet emploi. En revanche, il apparaît beaucoup plus naturel en cataphore, concurrençant ainsi *voilà* :

- (38) a. voici ce que je pense : tu es un imbécile
 b. voilà ce que je pense : tu es un imbécile

Dans ce cadre, on valide plutôt les hypothèses traditionnelles sur la distinction entre *voici* et *voilà*, et sur l'extension de *voilà* à des emplois autrefois réservés à *voici*. Mais cette ligne de partage est en fait bien trop simple. En effet, en association avec le pronom adverbial *en* et le pronom indéfini *un/une*, qui permet d'extraire de manière aléatoire un élément d'un ensemble comprenant plusieurs éléments considérés comme identiques, *voici* peut être anaphorique. Imaginons que nous soyons dans un magasin, et que nous cherchions une robe bleue, nous pourrions avoir l'échange suivant avec l'employé du magasin :

- (39) – je voudrais essayer une robe bleue s'il vous plaît
 - oui, en voici une/ en voilà une

Avec le pronom adverbial *en*, qui permet d'extraire *une robe bleue* d'un ensemble non quantifié de robes bleues, *voici* fonctionne aussi bien que *voilà*. Autrement dit dans ce cas-là, *voici* est susceptible de supporter une anaphore. La différence avec les énoncés (37) et (38), c'est que *voici/voilà* en (39) s'appliquent à un nom à déterminant indéfini : cela ne présuppose pas que la personne qui a demandé une robe bleue sache de laquelle il s'agit. En revanche, si dans la même situation, je parle d'une robe bien précise, que j'ai déjà identifiée, *voilà* semblera beaucoup plus approprié :

- (40). – je voudrais essayer la robe bleue qui est en vitrine s'il vous plaît, vous la voyez ?
 - oui, la voilà
 - *oui, la voici

La différence est encore plus flagrante lorsque les présentatifs sont employés seuls, supportant à la fois une référence déictique (l'employé présente l'objet de la requête au client) et une référence anaphorique (l'objet de la requête a été mentionné précédemment dans le discours) :

- (41). – je voudrais essayer la robe bleue qui est en vitrine s'il vous plaît, vous la voyez ?
 - oui, voilà
 - *oui, voici

La distinction anaphore/cataphore n'est donc pas aussi tranchée qu'elle le paraissait au premier abord, et il semblerait plutôt que la différence entre *voici* et *voilà* se fasse en termes de connu/inconnu : *voilà* peut recouvrir à la fois la présentation

d'objets supposés déjà connus de l'interlocuteur, et la présentation d'objets inconnus, *voici* en revanche serait plus susceptible d'apparaître dans des contextes où le référent est inconnu.

Voilà résultatif et voici processif

Cette possibilité que possède *voilà* présentatif d'impliquer l'existence préalable supposée connue de l'objet qu'il présente, est associée à une valeur d'accompli dans le cas de la présentation d'un procès. Lorsque *voilà* présente un procès, celui-ci est toujours le résultat d'un processus antérieur. Que l'on considère un peu les deux énoncés suivants :

- (42) a. Il a travaillé toute la semaine, et le voilà prêt pour sa soutenance.
- b. *Il a travaillé toute la semaine, et le voici prêt pour sa soutenance.

On pourrait nous objecter que *voici* sonne ici étrangement, simplement parce que *voilà* est meilleur que *voici* en position anaphorique. Mais si l'on envisage *voici/voilà* en position cataphorique, l'effet reste le même :

- (43) a. *Le voici devenu chauve, Thomas.
- b. Le voilà devenu chauve, Thomas.

Cette valeur d'accompli que peut prendre *voilà* vient encore du fait qu'il implique obligatoirement une existence antérieure et connue des interlocuteurs, qu'il s'agisse d'une personne, d'un procès ou d'un objet. Dans l'énoncé (43) b., les interlocuteurs savent qu'à un moment T de son existence, Thomas n'était pas chauve. En revanche, *voici* n'implique pas de processus antérieur, ce mot est entièrement tourné vers le futur, apte à présenter de l'inconnu. Certaines grammaires soulignent cette valeur, mais sans la désigner par ce terme, et sans faire de distinction entre *voici* et *voilà*. Ainsi dans le *Précis de syntaxe du français contemporain* (1958 : 306), Wartburg & Zumthor notent que l'expression *le voilà qui vient* provoque « une sorte d'effet de surprise », or s'il y a surprise, c'est que justement on ne s'attend pas à la venue de quelqu'un. La *Grammaire du français* (1994 : 451) donne la même indication : *voici/voilà* « ont pour rôle de désigner, dans le cadre de l'interlocution, un élément nouveau qui survient dans le présent du discours. » Autre formulation, mais même idée dans la *Grammaire méthodique* (2002 : 454) : « Quand ils sont suivis d'une complétive, ils présentent une circonstance nouvelle : *Voilà qu'il neige. – Et voici qu'il montait vers des champs de lumière* (Saint-Exupéry) », ou chez Maingueneau (1999 : 35) : « Ces éléments (*voici/voilà*) servent à signaler à l'attention de l'allocutaire l'apparition de référents nouveaux : *voilà les invités qui arrivent !* ». Ce qui nous intéresse dans ces définitions, c'est qu'elles conviennent en fait parfaitement à *voici*, beaucoup moins à *voilà*. On peut ainsi considérer l'énoncé suivant :

- (44) a. Thomas buvait beaucoup, et voilà qu'il est tombé malade
- b. *Thomas buvait beaucoup, et voici qu'il est tombé malade

Voilà ne présente pas une circonstance nouvelle, mais plutôt le résultat d'un processus, celui de *trop boire*, qui a engendré la maladie. Cette valeur d'accompli n'est pas décelable chez *voici*, qui d'ailleurs sonne étrangement en (44) b. Lorsqu'il

présente un procès, le présentatif *voici* s'associerait plutôt à un procès inaccompli ou en voie d'accomplissement, qui n'est pas le résultat d'un processus antérieur. Ainsi l'énoncé (45) sera plus acceptable que (44) b. :

- (45) a. Thomas ne buvait pas, et voici qu'il se met à boire
 b. *Thomas buvait beaucoup, et voici qu'il est tombé malade

Le premier énoncé présente une circonstance effectivement nouvelle, que la proposition précédente ne pouvait pas impliquer, tandis que le second énoncé présente la seconde proposition comme la conséquence naturelle de la première, comme le résultat d'un premier processus, celui de *boire*.

V.3.2.3. CONCLUSION

On retiendra plusieurs éléments de ces analyses grammaticales pour la suite de notre étude.

Cette analyse différentielle de la classe des présentatifs montre qu'il s'agit d'une classe grammaticale récente et fort peu homogène, qui présente des structures au fonctionnement linguistique tout à fait différent. Ainsi, la référence déictique ne s'applique pas de la même manière avec les présentatifs *voici*, *voilà*, *c'est* et *il y a*. Tout d'abord, la valeur démonstrative accusée de *voici/voilà* par rapport à *c'est* et *il y a*, explique la prédilection pour ce couple de présentatifs dans les manuels de FLE, et surtout chez les apprenants néerlandophones, lorsqu'il s'agit d'employer des outils linguistiques propres à *présenter* une personne ou une chose. En revanche, les manuels de FLE n'ont pas vu que *voilà* était un présentatif bien particulier dont la valeur profonde, non obligatoirement réalisée, impliquait l'existence présupposée connue du référent présenté. Ils ont fait de *voilà* un remplaçant commode et plus usité que *voici* dans les emplois de présentation de chose ou de personne.

Or l'analyse des propriétés linguistiques du couple *voici/voilà* a permis de mettre en valeur un certain nombre de traits distinctifs, qui expliquent peut-être pourquoi les francophones n'utilisent pas *voilà* comme présentatif de personne (inconnue). Ce qui peut éclairer ce comportement discursif, ce n'est pas l'analyse traditionnelle qui distingue *voici* et *voilà* en termes de proximité/éloignement, et par extension de cataphore/anaphore, c'est plutôt une analyse des présupposés qu'impliquent *voici* et *voilà* : *voilà* est du côté du connu, tandis que *voici* est plutôt du côté du nouveau ; associé à un procès, *voilà* implique un procès accompli, en tant que résultat d'un processus antérieur, *voici* en revanche s'adapte parfaitement à la présentation d'un procès nouveau.

Nous verrons ainsi que *voilà*, peu employé pour la présentation de personne, possède cependant d'autres emplois en conversation qui, loin de contredire l'analyse linguistique en termes de présupposé connu/inconnu, exploitent ces caractéristiques, tout en se démarquant totalement de la valeur *présentative* telle qu'elle est décrite dans les grammaires traditionnelles et les manuels de FLE.

V.4. CONCLUSION : LA PRESENTATION ET LES PRESENTATIFS, UNE FAUSSE CONNEXION

L'étude des scènes de présentation dans le corpus *Lancom* a mis en valeur l'écart des pratiques entre francophones et néerlandophones. Si le francophone emploie préférentiellement le verbe *présenter*, les élèves néerlandophones en revanche préfèrent les présentatifs *voilà* et *c'est*. La fréquence de ce dernier chez les néerlandophones peut s'expliquer par un phénomène d'interférence avec l'expression néerlandaise *dit/dat is...* Il n'en est rien pour *voilà*. L'explication de son emploi n'est donc pas à chercher dans la L1, mais dans l'usage de la L2 fait en classe. En effet, il semblerait que dans l'esprit du professeur de FLE, *présenter*, c'est faire du *présentatif*, c'est-à-dire étudier *voici/voilà* et *c'est*. En ce qui concerne *voilà*, plusieurs raisons expliquent cette pratique : premièrement les méthodes de FLE, qui ne mentionnent *voilà* que pour effectuer l'acte de présentation alors que, nous le verrons, il a d'autres emplois bien plus fréquents en conversation ; ensuite, l'approche communicative, qui invite les professeurs à relier acte de langage et grammaire, parfois avec bien des maladroitness ; les pratiques plus anciennes comme la méthode directe semblent également exercer une influence non négligeable ; enfin, les grammaires françaises traditionnelles et linguistiques viennent apporter une caution scientifique à cette association entre l'acte de présentation et le présentatif *voici/voilà*. Elles proposent en effet une définition sémantique de ces derniers qui correspond parfaitement à leur emploi dans l'acte de présentation.

L'exemple du présentatif *voici/voilà* montre que ce qui pose problème pour l'enseignement du français parlé dans les manuels de FLE, c'est non seulement l'articulation entre acte de langage, tâche ou fonction d'une part, et contenu grammatical d'autre part, mais c'est avant tout l'articulation entre un acte donné et son contenu linguistique tout court. On voit en effet qu'en l'absence de données authentiques, l'intuition étayée par le discours grammatical peut être trompeuse. Par conséquent, la source de tous les maux n'est peut-être pas à chercher dans la didactique, mais dans la langue même présentée à l'apprentissage, ce que peu de chercheurs ont relevé. Les manuels de FLE ne véhiculent pas toujours les bons éléments linguistiques pour l'enseignement de l'oral, et ils sont confirmés en cela par les grammaires traditionnelles.

Cependant, les enseignants de FLE ne s'appuient pas exclusivement sur les manuels, et ils ont souvent une pratique pédagogique éclectique. Si le discours didactique des manuels est encore trop ancré dans une vision normative et traditionnelle de la langue, en est-il exactement de même chez les enseignants ? L'analyse des évaluations de performances orales du corpus *Lancom* nous montre au contraire que la pratique des enseignants, natifs ou non-natifs, est influencée par plusieurs facteurs, à la fois personnels, sociolinguistiques et universitaires, qui orienteront l'approche du français parlé vers une conception plus ou moins normative et écrite de la langue.

VI. L'enseignement du français parlé : analyse du discours didactique d'enseignants de FLE

VI.1. Influence des approches communicative et actionnelle sur les pratiques de classe

A l'instar des manuels, les enseignants de FLE ont tous tenté, à des degrés divers, de se convertir à l'approche communicative. Nous passerons en revue quelques études sur le sujet.

VII.1.1. AVANTAGES ET INCONVENIENTS DES NOUVELLES APPROCHES

Des évolutions positives

Selon Eurydice¹⁴⁷ (2005 : 158), les programmes scolaires nationaux d'Europe pour l'enseignement des langues étrangères « font tous référence à l'approche communicative ». Celle-ci a indéniablement transformé les pratiques de classe en y introduisant plus de variété, notamment par l'introduction et le renforcement des jeux de rôles, des simulations, du travail en groupe, de la stratégie des problèmes, de l'interaction enseignant/apprenant, de l'emploi plus fréquent de la langue étrangère en classe, de la primauté de la fluidité sur la correction formelle, des techniques d'évaluation et de programmation didactique. L'approche actionnelle n'a pu que renforcer ces tendances. Nous avons vu en effet qu'elle se situait dans le droit fil de l'approche communicative, et qu'en tout cas, il ne s'agissait pas d'une rupture.

Les pratiques de classe : des résultats mitigés

Dans les pratiques de classe, on peut observer deux tendances contradictoires : d'une part, les enseignants ont intégré des éléments de l'approche communicative, notamment au niveau des activités proposées qui alternent entre exercices structuraux d'une part, et jeux de rôles ou simulations orales d'autre part, consistant à organiser des débats ou des discussions, à jouer des scènes de la vie quotidienne ; l'important est que ce type d'activité laisse une place à l'improvisation et à la spontanéité des apprenants, ce que ne permettent pas les exercices structuraux traditionnels. L'utilisation du document authentique s'est de plus fortement développée, elle a permis de diversifier considérablement les activités, tout en exposant « les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner » (Bérard, 1995 : 51).

Mais à côté de cela, les enseignants continuent souvent à enseigner d'une manière traditionnelle, c'est-à-dire en axant sur la grammaire et l'écrit. Selon Richards & Rogers (2005 : 252), l'enseignant est fortement influencé par la pratique de l'enseignant qu'il a lui-même eu en classe, d'où la persistance de pratiques

¹⁴⁷ Eurydice est un réseau d'information sur l'éducation en Europe qui émane de la commission européenne. Il fournit une large gamme d'informations sur l'organisation des systèmes éducatifs européens, et des études comparatives sur divers aspects des systèmes d'enseignement. Eurydice a publié en 2005 les *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, consultable en ligne : <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>.

anciennes et peu communicatives. De manière générale, beaucoup de chercheurs convergent vers un même constat, celui d'une compréhension encore partielle de l'approche communicative et actionnelle dans le monde enseignant. Pekarek (1999 : 14) montre ainsi qu'en Suisse, dans les lycées du secondaire, les « activités communicatives se trouvent souvent largement réduites à chercher à pourvoir une perspective fonctionnelle sur les formes linguistiques alors que les complexités socio-interactionnelles concrètes des activités de langage restent souvent négligées. » Andersen (2006 : 54) va dans le même sens et affirme que dans les lycées danois, les enseignants sont souvent centrés sur l'enseignement de la grammaire écrite, notamment pour les débutants. De plus, il existe parfois très peu de relations entre les enseignants d'une part, et les concepteurs de manuels et de méthodes d'enseignement d'autre part. C'est par exemple ce que constatent Medgyes & Nikolov (2002) en Hongrie : la création de programmes de langue « euroconformes » pour le secondaire, influencés notamment par le *CECRL*, n'a pas vraiment pénétré dans les classes de langue où les enseignants continuent à enseigner selon leurs propres méthodes. En fait, « if there is a gap between policymakers and specialists, the gap between either group and teachers is far wider » (*ibid.* : 205).

En conclusion, on voit que l'application d'un enseignement centré sur la communication reste mal aisé, qu'il s'agisse de l'approche communicative ou de l'approche actionnelle du *CECRL*, tant il faut de temps pour que les pratiques pédagogiques changent et évoluent. Pourtant, le dernier programme européen fournit des données précieuses aux enseignants pour une meilleure approche du français parlé en classe de langue.

VI.1.2. EVALUER L'ORAL : CE QUI A CHANGE DANS LES PRECONISATIONS DIDACTIQUES

L'évaluation de l'oral : avancées du CECRL

Le *CECRL* (2001) fournit désormais un cadre précieux pour tout enseignant qui voudrait tenter de fonder son évaluation sur des critères objectifs. Il propose tout d'abord des échelles de descripteurs de compétence qui, pour chaque niveau de compétence (A1 à C2), décrit ce que l'apprenant est capable de faire pour différentes composantes de la « compétence à communiquer langagièrement ». Il présente notamment des échelles de niveaux sur différents éléments importants propres à la composante sociolinguistique et pragmatique (*CECRL* : 95-100), ainsi que sur les « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (*ibid.* : 28) et les stratégies d'interaction (*ibid.* : 70-71). Ces échelles de descripteurs ont été conçues à partir d'une recherche empirique menée entre 1993 et 1996 en Suisse dans différentes classes de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Le projet, qui portait sur *Interaction, production et réception*, a notamment impliqué l'analyse d'enregistrements vidéo d'évaluations d'enseignants et de performances d'apprenants (*ibid.* : 155-160).

A côté de ces échelles de descripteurs par niveaux et par compétence, le *CECRL* fournit également une liste de quatorze critères pour l'évaluation de l'oral (*ibid.* :

145)¹⁴⁸, catégories parmi lesquelles l'enseignant peut sélectionner ce qui convient le mieux à son évaluation en fonction des objectifs fixés¹⁴⁹.

Dans les examens du DELF/DALF enfin, l'évaluation de l'oral prend une importance égale à celle de l'écrit et fait référence à la notion de genres de l'oral. Les apprenants sont en effet invités, dès le premier niveau A1, à effectuer trois types de tâches : la présentation de soi suivie d'une courte phase de dialogue avec l'examineur, le monologue suivi (réponse argumentée à une question), et enfin un exercice de jeu de rôles (transaction, ou coopération en vue de l'accomplissement d'une tâche, comme « préparer un voyage », une sortie au théâtre *etc.*). En ce qui concerne ce dernier exercice, l'évaluation est axée sur la gestion de l'interaction et la capacité à entrer dans des relations sociales avec un discours adapté. L'objectif global est donc d'évaluer la production orale en termes de communication et non de correction grammaticale¹⁵⁰, avec des critères volontairement très généraux. L'examineur est en effet invité à évaluer la production de l'apprenant en termes d'aisance, de correction, et de gestion des interactions¹⁵¹.

L'évaluation de l'oral dans la pratique

L'évaluation de l'oral tente donc de prendre en compte plusieurs caractéristiques propres au français parlé, mais le *CECRL* reste volontairement très général. Il revient finalement à l'enseignant de choisir ce qu'il faut mettre à l'intérieur, ce qui n'est pas entreprise facile. Par exemple, comment évaluer la compétence relative à la gestion des tours de parole au niveau B1 ? En d'autres termes, sur quels éléments linguistiques faut-il faire porter l'évaluation pour s'assurer que l'apprenant « peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels ? » (*CECRL*, 2001 : 97). Le *CECRL* ne donne pas d'informations linguistiques à propos de la norme langagière à employer pour évaluer une production orale, et cette norme devrait être différente de la norme écrite. Or c'est là tout le problème, comme le souligne Springer (1999) : « définir la compétence communicative d'un locuteur suppose la définition d'une grammaire des conversations et des discours ». La norme employée pour évaluer les performances orales des apprenants devrait être basée sur cette grammaire en usage. Cependant, les enseignants ne sont peut-être pas encore véritablement formés pour évaluer semblables compétences. Selon Springer (*ibid.*), l'évaluation de la compétence de communication, dans sa dimension pragmatique notamment, suppose non seulement « un changement fondamental de la culture d'évaluation, mais aussi une réflexion sur la compétence de communication en langue étrangère ». En pratique, nous verrons que la culture d'évaluation des productions orales est encore largement influencée par une représentation normative de la langue, même si les enseignants ont une réelle sensibilité aux structures propres au français parlé.

Nous illustrerons ces difficultés par l'analyse des évaluations de performances orales de quatre enseignants de l'enseignement secondaire en Belgique flamande.

¹⁴⁸ On trouvera en Annexe II.6 des extraits du *CECRL* cités dans le corps du texte.

¹⁴⁹ Le *CECRL* note qu'« au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser » (*ibid.* : 145).

¹⁵⁰ Pour une discussion sur la place de l'oral dans les certifications, voir Carton (2001).

¹⁵¹ Voir en Annexe II.6 un exemple d'examen oral du Delf, accompagné des recommandations à l'examineur.

VI.2. Le discours didactique de l'enseignant : présentation du corpus et profil des enseignants

VI.2.1. LE CORPUS : EVALUATION DE JEUX DE ROLES

Le corpus : inconvénients et avantages des jeux de rôles

Le corpus étudié est formé de jeux de rôles à l'agence de voyage et de leurs évaluations par quatre enseignants différents, à plusieurs niveaux de l'enseignement secondaire de Belgique flamande (de la quatrième à la sixième belge, ce qui équivaut à la quatrième jusqu'à la seconde dans le système français). Les activités utilisées pour travailler l'oral sont multiples, et le jeu de rôles n'est pas la seule activité communicative utilisée en classe de langue. Même s'il fait partie des épreuves d'évaluation de l'oral au DELF, il est quelque peu critiqué pour son aspect mécanique. Dans le jeu de rôles en effet, les apprenants ont souvent préparé leur intervention ; leur marge de liberté est assez restreinte, étant donné que les apprenants ont à leur disposition un canevas d'actes de langage (sans leur contenu linguistique) assez précis à réaliser. On pourra cependant avancer des arguments contraires : le fait que les élèves aient préparé leur intervention leur permet de maîtriser les aspects grammaticaux et lexicaux de la langue, comme les temps, les prépositions, le vocabulaire employé, et de pouvoir ainsi focaliser leur attention sur d'autres aspects de l'interaction, comme la gestion des tours de parole, la coopération interactionnelle *etc.* De plus, l'intérêt que présente ici le jeu de rôles est le fait qu'il soit suivi d'une phase claire d'évaluation, au cours de laquelle les apprenants sont invités à évaluer la performance des élèves, et où l'enseignant corrige, s'il y a lieu, les erreurs. Cela nous a permis de recueillir les propos des enseignants et de voir sur quoi portaient leurs reprises. L'intérêt d'un tel corpus est donc qu'il permet d'étudier clairement le discours métalinguistique de l'enseignant à propos de la maîtrise de la langue parlée dans une situation de simulation orale. Les enseignants ont préparé ces simulations de plusieurs manières : en amont, tous ont donné un canevas d'actes de langage accompagné de quelques idées de mise en scène, en aval, Mme G et M. L ont proposé des exercices récapitulatifs sur les erreurs grammaticales les plus fréquentes, ainsi que sur des éléments de vocabulaire¹⁵².

La constitution du corpus : détails pratiques et petits tracas

Nous avons enregistré trois enseignants différents dans un même établissement secondaire de Belgique flamande (Sint-Alouis College à Diksmuide), ces données viennent compléter un premier enregistrement effectué plus de dix années auparavant (1993) dans un lycée technique de Gand, avec une seule enseignante. Le corpus offre ainsi un point de vue assez intéressant au niveau diachronique : Mme D a été enregistrée dix ans auparavant, c'est-à-dire, et c'est le fait remarquable, avant l'introduction de l'approche communicative en Belgique flamande (décret de 1994). Cela nous permettra d'effectuer des comparaisons qualitatives avec le groupe récent d'enseignants.

¹⁵² Voir en Annexe II.7 les fiches de préparation et de bilan des enseignants.

Tous les enseignants effectuent la même activité : ils commentent et évaluent « à chaud » chaque jeu de rôles « à l'agence de voyage » effectué par un groupe d'élèves¹⁵³.

L'enregistrement de la parole de l'enseignant ne s'est pas fait sans difficultés, car c'est une situation fortement anxiogène. Ainsi, nous avons dû effectuer notre travail en deux temps : au cours d'une première phase (avril 2006), nous avons pu filmer et enregistrer Mme G, tandis que M. L et Mme C ont préféré se mettre en retrait et laisser les élèves occuper le devant de la scène, ne nous laissant pas ainsi la possibilité de les enregistrer pendant leurs cours. M. L et Mme C se sentaient manifestement mal à l'aise face à la caméra et à des étrangers qui auraient pu juger leur pratique pédagogique et, du moins pour M. L qui n'est pas francophone natif, leur maîtrise de la langue française. L'attitude de Mme G a été différente et d'emblée coopérative pour des raisons bien particulières. Cette dernière avait en effet participé à la constitution du corpus *Lancom* pendant ses études universitaires à l'Université de Louvain-Leuven, elle avait retranscrit et enregistré une partie des scènes du « baby-sitting » du corpus *Lancom*. Elle n'a donc pas éprouvé les mêmes réticences, puisqu'elle savait que notre but ne serait pas, bien évidemment, de critiquer quoi que ce soit chez l'enseignant. Après ce premier contact, les deux autres enseignants ont dédramatisé la situation et, ayant compris l'objet de notre recherche, ils ont accepté de participer pleinement à l'aventure lors d'un second enregistrement (octobre 2006). Nous avons demandé des évaluations de jeux de rôles, ou bien toute autre activité portant sur la maîtrise du français parlé. Mais l'invitation, dans ces situations, ne peut jamais aller jusqu'à l'ordre. Ainsi M. L a-t-il préféré reprendre le jeu de rôles « à l'agence de voyage » et évaluer chaque jeu de rôles, peut-être parce que le cadre très strict de l'ensemble le tranquillisait et que Mme G avait déjà ouvert la voie en avril 2006. Mme C a fait de même pour un cours (de 50 minutes), tandis que les deux autres cours que nous avons pu enregistrer avec elle ont été consacrés à de la compréhension de texte... aléas de la constitution de corpus, mais qui se révèlent parfois très productifs du point de vue de l'analyse linguistique et de la pratique didactique de l'enseignant, laissant apparaître des détails qu'une conception stricte et bien suivie n'aurait peut-être pu déceler.

Le tableau suivant présente l'ensemble du sous-corpus consacré au discours de l'enseignant.

¹⁵³ Voir en Annexe I.3 le corpus des évaluations des enseignants et des jeux de rôles (enregistrement de 2006). Les évaluations de M^{me} D et les jeux de rôles de ses apprenants sont accessibles en partie sur le site Elicop.

	Mme D	Mme G	M. L	Mme C
type du cours	- cours 1 : évaluation de jeux de rôles « coup de fil en réponse à une offre d'emploi » - cours 2 : évaluation de jeux de rôles « à l'agence de voyage »	Trois cours : Evaluation de jeux de rôles « à l'agence de voyage » + une reprise globale des erreurs sous forme d'exercice	Quatre cours : évaluation des jeux de rôles « à l'agence de voyage » + une reprise globale des erreurs sous forme d'exercice	- cours 1: évaluation de jeux de rôles « à l'agence de voyage » - cours 2 : exposé sur la poésie à partir d'un questionnaire - cours 3 : questionnaire sur un texte de P. Bellemare
durée totale des enregistrements	26'39''	53'41''	91'20''	105'54''
nb total de mots	5.001	5.865	8.053	12.242
discours de l'enseignant : nb de mots	4.288	4.475	7.160	10.254

Figure 11. Le discours de l'enseignant : présentation du corpus

VI.2.2. PROFIL DES ENSEIGNANTS

VI.2.2.1. PROFIL UNIVERSITAIRE : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS EN BELGIQUE FLAMANDE

Formation universitaire des quatre enseignants enregistrés

Les quatre enseignants que nous avons filmés ont un parcours de formation relativement semblable, même si leur profil linguistique est différent : trois enseignants sont néerlandophones (Mme G, M. L et Mme D), tandis que Mme C est native francophone (de Bruxelles). Les quatre enseignants ont des âges différents : Mme D, assez âgée, a été filmée en 1993, M. L et Mme C ont entre quarante et cinquante ans, tandis que Mme G fait partie de la jeune génération (la trentaine). Ils ont effectué leur formation à l'Université de Louvain-Leuven pour M. L et Mme G, à Louvain avant la scission¹⁵⁴ pour Mme C, et à Gand pour Mme D. Selon nous, la formation de ces enseignants peut être d'un grand intérêt pour comprendre leur discours didactique. Nous proposerons donc une description de la formation des enseignants de français langue étrangère et seconde en Belgique flamande, notamment à l'Université de Louvain-Leuven où nos enseignants ont effectué leur parcours. En Belgique, c'est en effet l'Université qui prend intégralement en charge la formation des futurs professeurs de français par l'intermédiaire de la filière de philologie romane, qui propose l'étude du français et

¹⁵⁴ En 1968, l'Université de Louvain est scindée en deux : l'université francophone de Louvain-la-Neuve d'un côté (en Wallonie), et l'Université néerlandophone de Louvain-Leuven (en Flandre) de l'autre.

d'une autre langue romane (italien ou espagnol). Si une bonne part de l'enseignement universitaire est centré sur la littérature française et francophone, nous nous intéresserons plutôt à la formation en linguistique et didactique des futurs enseignants de français. Entre autres documents qui peuvent nous aider à retracer leur formation, outre les entretiens avec les enseignants (octobre 2007), le recueil d'articles sur la linguistique et la formation d'enseignants dirigé par Boone & Pierrard (1997) nous offre un panorama assez complet de la formation du futur professeur de français en Belgique et en France, et notamment à l'Université de Louvain-Leuven.

La question de la maîtrise de la langue française par les étudiants romanistes dans les Universités flamandes

Même si le français reste la première langue après le néerlandais dans le domaine des relations administratives, économiques et politiques, la France, la culture française et francophone subissent une éclipse dans la société flamande¹⁵⁵. Cette situation paradoxale s'en ressent au niveau de la maîtrise du français par les étudiants flamands qui entrent à l'Université. Ainsi selon Melis (1997), doyen de l'Université de Louvain-Leuven, les étudiants qui terminent la filière secondaire ne maîtrisent pas avec un égal bonheur tous les aspects de la langue. Même constat à l'Université de Gand, où selon Goes (1997 : 47), « le pourcentage d'étudiants connaissant bien le français diminuait d'année en année ». Dans un article déjà cité *supra*, publié dans la *Revue de la Maison de la Francité* (2006), Vanneste déplore également la baisse du niveau en français des étudiants qui entrent à l'Université d'Anvers, et incrimine l'approche communicative à l'œuvre dans l'enseignement secondaire. Cette maîtrise inégale de la langue est cependant rapidement compensée à l'Université par un haut niveau d'exigences et un enseignement de qualité axé aussi bien sur la maîtrise de la langue écrite que de la langue parlée. En effet selon Melis (1997 : 36), « la communauté attend d'un romaniste une très bonne connaissance du français et elle est particulièrement sensible à certaines fautes symboliques ou certaines traces de la langue maternelle, par exemple au niveau de la prononciation ou de la syntaxe des accords ». Pour les premières années du cursus universitaire, les Universités flamandes ont donc mis l'accent sur la maîtrise de la langue. L'Université de Louvain-Leuven propose ainsi un manuel de *Compétences de base* (1989), qui est un instrument d'auto-évaluation et d'auto-apprentissage offert aux futurs étudiants.

On peut penser que nos enseignants les plus âgés ne sont pas concernés par ce constat de la baisse du niveau en français à l'entrée à l'Université, étant donné qu'une grande partie de la population flamande, avant 1950, était encore bilingue. Il est cependant important de noter que le niveau d'exigences en langue reste très élevé pour les futurs professeurs de français.

Un intérêt relativement récent pour la linguistique

Se poser la question de savoir si l'enseignant de FLE a une formation linguistique en français, peut sembler à première vue tout à fait incongrue, tant la réponse paraîtra évidente aux yeux de certains. Et pourtant, cela ne va pas de soi. En effet pendant longtemps, la formation universitaire en Belgique se devait d'abord

¹⁵⁵ Voir *supra* (22).

d'enseigner les Belles Lettres aux étudiants flamands. Ces derniers étaient censés avoir appris la langue française et sa grammaire à l'école primaire et surtout secondaire. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, la formation universitaire s'est apparentée à ce que l'on appelle le cursus de Lettres Modernes en France, essentiellement centré sur la culture littéraire (voir Pierrard, 1997 : 8). De nos jours, et notamment à partir de l'entrée en vigueur du décret de la Communauté flamande sur l'organisation de l'enseignement universitaire (12 juin 1991), les Universités tentent à des degrés divers -les Universités flamandes sont autonomes-, de traiter sur un pied d'égalité l'étude de la langue et de la littérature. Si, selon Goes (1997), la place de la linguistique est encore congrue à l'Université de Gand, l'Université de Louvain-Leuven a en revanche fortement développé la formation linguistique (voir Melis : 1997). Elle a par exemple mis en place un site d'apprentissage de la grammaire du FLE appelé *Alfagram*, qui est destiné aux apprenants avancés (donc éventuellement aux étudiants romanistes) et qui propose des analyses très fines de la grammaire française¹⁵⁶. Chaque notion grammaticale peut être étudiée selon différentes voies d'accès, sémasiologique, onomasiologique, comparative, lexicale orthographique et explicative.

Dans notre perspective, il serait intéressant de savoir précisément quelle place est accordée à l'étude des faits linguistiques du français parlé. En effet, la Belgique est la patrie du *Bon Usage*. Les grammairiens belges francophones nourrissent un intérêt certain pour les questions de norme et de correction de la langue, intérêt que l'on peut expliquer à la fois par un sentiment d'insécurité linguistique aigu vis-à-vis de la norme, la langue de Paris, et par une tradition ancienne de grammaire didactique du français langue maternelle ou langue étrangère¹⁵⁷. Nos enseignants Mme G, Mme C et M. L, ont ainsi tous eu *Le Bon usage* comme manuel de référence pour les cours de linguistique qu'ils ont suivi à l'Université de Louvain-Leuven. Les cours de linguistique que Mme C et M. L ont eu au cours de leur formation étaient en fait plutôt axés sur l'écrit, et notamment la correction orthographique (il y a eu des exercices de dictée à l'Université de Louvain-Leuven jusqu'en 1992). Cependant de nos jours, les cursus universitaires flamands tentent également d'intégrer les apports des dernières recherches en linguistique. Ainsi à l'Université de Louvain-Leuven, les cours de linguistique entendent dépasser les descriptions de la grammaire traditionnelle pour, « tout en fournissant les informations nécessaires sur la norme [...], construire une grammaire descriptive, cohérente, fondée et ouverte tant sur les problématiques théoriques de la linguistique que sur les demandes des étudiants avancés en français » (Melis, 1997 : 39). Il y a donc une ouverture à la linguistique moderne et par exemple à la sociolinguistique. Ainsi, le premier cycle met l'accent sur la maîtrise d'un français neutre, et « la sensibilité aux variations pourra venir se greffer sur cette base » (*ibid.* : 37). L'intérêt pour la linguistique se manifeste enfin dans le nombre élevé de mémoires de licence, 40% des mémoires, consacrés à ce domaine. Le mémoire de Mme G (Cornette : 1995) est ainsi consacré à l'étude de l'acte de question dans les scènes du baby-sitting du corpus *Lancom*.

La linguistique du français parlé n'est donc entrée dans l'enseignement de philologie romane que depuis les années 1990 (Mme G a passé son « agrégation »

¹⁵⁶ Pour une présentation de *Alfagram*, voir Melis, Desmet *et al.* (2001).

¹⁵⁷ Voir Trousson & Berré (1997).

équivalent du CAPES français, en 1996), M. L et Mme C ayant avoué avoir reçu quant à eux un enseignement « classique » de la linguistique centré sur l'écrit.

L'Université de Louvain-Leuven participe cependant depuis 2001 à un projet de formation continue professionnalisante intitulé Formacom (www.form-a-com.org), qui vise à former en approches pédagogiques innovantes une équipe de formateurs, enseignants en activité dans le secondaire ou le supérieur. Les enseignants concernés diffusent ensuite les acquis de la formation auprès de leurs collègues (action de démultiplication). La formation entend notamment « intégrer les approches communicatives, l'usage de TICE, conformément aux objectifs définis par le CECRL » (Binon & Desmet : 2006). Elle s'articule autour de stages intensifs de deux semaines au CAVILAM¹⁵⁸ de Vichy.

Conclusion

Ce rapide panorama de la formation linguistique des enseignants nous permet de mettre en valeur le fait que, du moins à l'Université de Louvain-Leuven, la linguistique a aujourd'hui une place non négligeable dans la formation du futur professeur de français. Ce dernier doit par ailleurs maîtriser parfaitement sa langue d'enseignement. Cependant parmi nos enseignants, seule Mme G a réellement bénéficié de cette formation linguistique, même si elle souligne que les aspects linguistiques du français parlé n'ont en réalité jamais fait l'objet d'un cours à proprement parler, ils ont été simplement mentionnés ici et là, notamment pour souligner la différence entre écrit et oral. Son mémoire de Licence lui a néanmoins permis d'approfondir des aspects de la langue parlée, d'autant plus que l'Université de Louvain-Leuven possède, développe et exploite le corpus *Lancom*. Les autres enseignants en revanche, s'ils n'ont pu bénéficier d'une formation initiale pour le français parlé, peuvent peut-être tirer bénéfice de la formation continue qui leur est offerte, et qui s'inspire des dernières approches communicatives et actionnelles, assez détaillées en ce qui concerne le développement des compétences orales. Cependant, le projet Formacom est surtout orienté vers la formation à des pratiques pédagogiques innovantes, la question du contenu de ces pratiques ne semble pas faire partie des préoccupations.

En conclusion, en ce qui concerne les enseignants que nous avons filmés, on peut simplement dire que seule Mme G possède une réelle connaissance des caractéristiques du français parlé, tandis que celle des autres enseignants est partielle. Ces différents profils universitaires expliquent peut-être les orientations que prennent ces enseignants dans l'évaluation des performances orales de leurs élèves. Leur profil sociolinguistique permet également d'éclairer les données que nous avons recueillies.

¹⁵⁸ CAVILAM : Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias. Association créée en 1964 par l'Université de Clermont-Ferrand et la ville de Vichy, qui propose des stages pour les enseignants de FLE, ainsi que des formations en FLE pour étudiants français et étrangers. Association essentiellement tournée vers l'innovation pédagogique pour l'enseignement des langues.

VI.2.2.2. PROFIL SOCIOLINGUISTIQUE

Tout d'abord, Mme G et M. L, et Mme D sont néerlandophones¹⁵⁹. Cette situation de non-natif a un peu gêné M. L et Mme G pour l'enregistrement. Ainsi, Mme G n'a cessé de nous répéter qu'elle avait « perdu » en français. Au cours des activités d'évaluation de jeu de rôles, M. L nous a souvent mise en position d'expert par rapport aux apprenants et à lui-même : *je reviendrai demain on dirait ça en français ?* Il faut souligner que ces deux enseignants font régulièrement des voyages en France, de tourisme ou de formation (au CAVILAM à Vichy pour M. L, à Caen en tant qu'étudiante Erasmus, puis à Toulon en stage d'assistante de langue pour Mme G). Comparée à Mme G et M. L, Mme C ne ressent aucune insécurité linguistique, elle est sûre de sa langue et sûre de ses corrections lorsqu'elle reprend les élèves, étant donné qu'elle est francophone de Bruxelles. Mme C a en fait une vision très « traditionnelle » de la langue française et de son enseignement. Elle entend en effet enseigner à ses élèves « une belle langue »¹⁶⁰ qui bannirait toutes les tournures trop familières. Mme C s'oppose par exemple à l'achat d'un nouveau manuel, *Avant-Scène* (2008), parce qu'il présente une langue qu'elle juge trop relâchée, y insérant des mots comme « truc »¹⁶¹ ou « affaire »¹⁶², alors que ses collègues M. L et Mme G y sont plutôt favorables. Inversement, le rapport au néerlandais et au dialecte flamand de ces trois enseignants est donc forcément différent : Mme G et M. L parlent à la fois le néerlandais standard et le dialecte flamand de la région, tandis que Mme C ne parle pas le dialecte flamand, même si elle le comprend. Mme C a appris le néerlandais sur le tard, lorsqu'elle s'est transférée en Belgique flamande, dans les années 1980, en prenant des cours par correspondance proposés par la Communauté française. Or à l'école, le dialecte flamand concurrence le néerlandais comme langue véhiculaire. Avec leurs élèves, tous les enseignants de FLE parlent français bien sûr, le plus possible, mais également néerlandais, jamais le dialecte. Cependant entre eux, les élèves parlent exclusivement flamand, de même que les enseignants entre eux. Le dialecte flamand est en fait la langue de la vie privée, il est réservé aux conversations en famille, entre amis, ou aux situations courantes de la vie quotidienne. Il y a donc une différence entre Mme C d'une part, qui pour les élèves ne sera pas considérée comme *native* de leur région, et M. L et Mme G d'autre part, qui font partie de la même communauté linguistique que leurs apprenants. Nous verrons que ces informations sont précieuses pour donner un sens au rapport différent qu'entretiennent les trois enseignants avec leurs élèves, et surtout avec leur matière d'enseignement. En effet, ce qui intéresse avant tout Mme C, c'est l'enseignement de la littérature et de l'écrit, elle est très peu attirée par les activités orales et refuse tout ce qui pourrait s'apparenter à un langage familier, voire neutre. Elle conçoit la langue à

¹⁵⁹ Dans ce chapitre, nous parlerons exclusivement de Mme G, Mme C et M. L, avec lesquels nous avons pu avoir un entretien en octobre 2007.

¹⁶⁰ Propos recueillis au cours de l'entretien.

¹⁶¹ Mot jugé « vulgaire » par les auteurs du *Français fondamental* (1964 : 208), et éliminé en tant que tel de leur liste de fréquences, même s'il arrivait à la place 77.

¹⁶² Ce sont ses propres exemples.

enseigner comme une langue normée, les élèves auront selon elle tout le loisir de découvrir « comment les jeunes parlent », manière de toute façon condamnable car éloignée de la belle langue. Ses collègues en revanche ne semblent pas partager la même vision des choses, peut-être parce que justement, ils ne sont pas francophones. Nous avons dit ailleurs combien un grand nombre de belges francophones étaient attachés à la langue du « bon usage », même si en réalité, il s'agit souvent d'une construction idéale de la langue. Les enseignants Mme G et M. L semblent beaucoup plus pragmatiques et avouent que la grande difficulté de leurs élèves, c'est l'oral. Ils déplorent également le faible nombre de manuels, sur le marché belge, qui exploitent des images ou des vidéos, et des documents authentiques. M. L semble ainsi fortement axé sur les compétences orales, il travaille très souvent à partir de documentaires télévisuels et propose souvent à ses élèves des exercices de simulation orale très variés.

VI.2.2.3. CONCLUSION

Nous verrons que le profil universitaire et sociolinguistique des enseignants semble influencer leurs pratiques de classe et leur conception de l'enseignement du français en général.

VI.3. L'enseignement de l'oral : quatre études qualitatives d'évaluations de jeux de rôles

Notre propos ne sera pas d'évaluer et de juger les méthodes d'enseignement des enseignants, mais de donner un aperçu de ce qu'ils considèrent comme important à corriger dans le français parlé par l'élève. Or, au-delà de la récurrence de certaines corrections, il existe des sensibilités différentes aux caractéristiques du français parlé ... et écrit.

VI.3.1. CRITERES D'EVALUATION

Critères d'évaluation des évaluations...

Comment classer les différentes remarques et corrections apportées par l'enseignant à propos des performances orales ? On pourrait opter pour les catégorisations du *CECRL* et opérer un classement en fonction de la composante de communication concernée, linguistique, sociolinguistique ou pragmatique. En réalité, la distinction de ces différentes composantes a un intérêt certain au niveau de la clarification de la définition de « compétence de communication » ou « compétence à communiquer langagièrement », mais elle n'est pas toujours pertinente dans la pratique. En effet, le pragmatique et le sociolinguistique informent totalement les choix linguistiques des locuteurs, si bien qu'il est souvent bien difficile de savoir si tel ou tel fait linguistique relève de telle ou telle catégorie. Par exemple, Mme G souligne la justesse de l'expression *coup de fil* employée par un élève ; il s'agit d'un élément de vocabulaire, qui en tant que tel pourrait relever de la compétence linguistique ; cependant, une telle expression ne s'emploie pas dans toutes les situations, elle nécessite une certaine connivence entre les interlocuteurs, qu'elle soit d'ordre privé ou d'ordre commercial ; elle relève donc également des compétences sociolinguistiques. Notre analyse de l'évaluation de l'oral ne suivra donc pas cette tripartition. Nous ferons une analyse qui part du micro-syntaxique, c'est-à-dire du lexique et de la grammaire du mot, pour aller jusqu'à l'évaluation de la macro-syntaxe interactionnelle. Cet ordre ne correspond pas aux quinze critères que le *CECRL* dresse pour l'évaluation de l'oral (2001 : 145). Il a simplement le mérite d'éviter la distinction entre linguistique, pragmatique et sociolinguistique que nous jugeons artificielle pour ce type d'activité, et de permettre un classement logique et simple des types d'évaluations proposés. Pour notre analyse, nous ne mentionnerons que les reprises qui traitent d'une part du français d'un point de vue standard, souvent écrit, qui ne correspond pas à l'objectif de communication orale visé, et d'autre part des structures, termes et formulations propres au français parlé. Autrement dit, nous ne parlerons pas des reprises qui s'attachent à la « grammaire du français tout court », pour reprendre une expression de Blanche-Benveniste, et qui bien sûr sont tout à fait pertinentes dans le cadre de l'évaluation d'une performance orale.

Méthodologie globale des évaluations : des manières différentes de reprendre les discours de l'élève

La structure globale de la « reprise » des jeux de rôles varie en fonction des enseignants. Tout d'abord, certains commencent souvent leur évaluation sur un

terrain que l'on pourrait appeler « affectif ». C'est le cas de Mme D et de Mme G qui tentent de désamorcer ce qu'il pourrait y avoir d'angoissant dans la situation d'enregistrement, par des appréciations systématiquement positives et des questions plus personnelles:

(46). D- (prénom) tu étais nerveuse ? pourtant tu t'es très bien débrouillée tu as répété tu as [...]
(cass.16, série 29, séq.6)

Les enseignants sont donc attentifs à ne pas froisser leurs élèves dans une situation doublement anxiogène : ces derniers se sentent jugés à la fois par leur enseignant et leurs camarades, et par l'œil mystérieux de la caméra. Les enseignants tentent ainsi de faire participer autant que possible leurs élèves au processus d'évaluation. Ceux-ci doivent relever les erreurs de leurs camarades, mais aussi fournir une appréciation globale. Elle n'est pas systématique chez Mme D, qui pose de temps en temps des questions sur la « mise en scène »¹⁶³:

(47). D- [...] les autres les autres filles vous avez bien suivi qu'est-ce que vous pensez de la mise en scène ? oui (prénom)
E- oui c'est bien fait
(cass.16, série 29, séq.1)

L'évaluation fait partie des règles du jeu chez M. L qui demande systématiquement à ses élèves de donner une note générale sur la performance, et une note sur le contenu et l'originalité. Bien sûr, la note doit être motivée par une appréciation argumentée :

(48). L- très bien = (prénom) tu as donné quel chiffre à cette colonne-là = tu as donné quel chiffre↓
[...]
E- cinq
L- un cinq sur cinq ? et qu'est-ce que t'as trouvé très bon ?
(L.5, év.3)

Etant donné qu'il s'agit d'un jeu de rôles, les enseignants accordent bien sûr une grande attention à la performance orale. Mme G valorise le « contact visuel » et la force de voix, tandis que M. L valorise souvent les « bons scénarios ». Enfin Mme D met souvent en valeur l'improvisation et la spontanéité de ses élèves :

(49). D- [...] d'ailleurs en ce qui concerne la mise en scène je dois dire (prénom) tu as donné l'air d'être très spontanée tu étais en train de feuilleter donc c'était très bien (prénom) tu t'es arrêtée tu avais l'air un peu nerveuse hein un tout petit peu [...]
(cass.16, série 29, séq.1)

Nous verrons cependant que c'est chez elle que la prégnance de l'écrit et du français normé est la plus forte.

¹⁶³ Pour les transcriptions des évaluations de performances orales, D = Mme D, G = Mme G, L = M. L, C = Mme C, E = élève.

Chaque enseignant a ensuite sa propre façon de reprendre le discours des élèves : sans ordre préétabli chez Mme D et Mme C, à la différence que chez Mme C, les élèves devaient écrire leur dialogue avant de le jouer, et donner ce document à l'enseignante. Mme C semble accorder beaucoup d'importance à ce passage par l'écrit, même si ce qu'ont dit les élèves au cours du jeu de rôles s'est révélé souvent très éloigné de ce qui était préparé d'avance sur la feuille. Cette attitude est aussi révélatrice de la difficulté à évaluer « à chaud » une performance orale, la transcription écrite étant un moyen pour Mme C de revenir sur le jeu de rôles qui a eu lieu et de revoir ses évaluations. Mme G et M. L en revanche ont construit leur évaluation à partir de grilles critériées. Au moment de la phase d'évaluation, Mme G divise ainsi le tableau en trois colonnes :

(50). G- [...] donc on a vocabulai:re grammai:re et cultu:re ou ce qu'on appelle eu:h tout ce qui est les gestes le non verbal bon =
(G.2, év.1)

En réalité, la colonne culture accueillera toutes les remarques qui ne sont ni de la grammaire, ni du vocabulaire : formules de politesse, attention aux échanges rituels, formules toutes faites *etc.* M. L en revanche propose des critères différents : « prononciation », « fautes grammaticales », et « le français ≠ le néerlandais ». Les approches de l'évaluation proposées par les enseignants sont donc sensiblement différentes, les contenus également. On voit d'emblée que Mme G fera référence à autre chose qu'au grammatical et au linguistique, ce qu'elle a appelé le culturel, et qui relève en fait de la compétence pragmatique et sociolinguistique. Elle semble s'inspirer des recherches récentes et des préconisations didactiques autour de la notion de *compétence de communication*. M. L prend une orientation différente et tout à fait intéressante. Sous la rubrique « le français, c'est pas le néerlandais », il entend relever les erreurs fréquentes issues des interférences avec la langue maternelle flamande. M. L a donc souvent recours à la traduction pour bien montrer les différences entre les deux langues. Chez Mme C, le rapport étroit entre production écrite et production orale - rappelons que les élèves fournissent à l'enseignante, avant de réaliser la simulation orale, le texte de leur interaction- entraînera une attention accrue pour les problèmes de correction grammaticale et linguistique, au détriment parfois de la correction pragmatique et sociolinguistique. Enfin, nous verrons que Mme D, dont l'enregistrement a été effectué en 1993-1994, est largement influencée par une représentation écrite de la langue, ou pour mieux dire, par son registre soutenu et sa variante normée.

VI.3.2. L'ATTENTION AU MOT : DE L'ENUMERATION SYNONYMIQUE A LA JUSTESSE CONTEXTUELLE

L'expansion paradigmaticque

En ce qui concerne la grammaire, les remarques des enseignants se concentrent essentiellement sur la morphologie nominale, le genre des mots (*un* ou *une chambre*, *un couple* etc.) et l'accord des noms au pluriel (*des gîtes ruraux*). Ils reprennent également quelques erreurs grammaticales courantes, comme la confusion entre les pronom relatifs *que* et *qui*, la contraction des prépositions avec

l'article (*à+le, de+le* etc.). Ces remarques peuvent donner lieu à une sorte de séquence de variation autour d'une règle, comme chez Mme C au sujet de l'emploi des pronoms personnels toniques après *pour* :

- (51). C- [...] encore une autre erreur que vous auriez entendue ? oui ?
 E- *pour ils*
 C- *pour ils* oui c'est bien *pour il* on a *pour moi pour toi pour lui pour nous pour vous* et *pour*↑
 E- *eux*
 C- *eux* oui c'est bien *pour eux* [...]
 (C.10, év.1)

Ou chez M. L, pour les prépositions dans les compléments de saison :

- (52). L- [...] et les autres saisons c'est quoi alors↓ on dit *en été*↑
 E- *en hiver*
 L- *en hiver* aussi <INT> L écrit au tableau </INT>
 E- *en printemps*
 L- il faut dire *en printemps* ?
 E- *au printemps*
 L- *au printemps* et l'automne ?
 E- *à l'automne*
 L- non = *en automne* = et *au printemps* [...]
 (L.6, év.3)

Les reprises grammaticales ne résistent donc pas à la tentation de l'expansion paradigmatique, mais cette pratique s'observe surtout dans le domaine du lexique.

L'attention portée au vocabulaire employé est grande chez les quatre enseignants. Puisqu'il s'agit d'une performance orale, ces derniers reprennent systématiquement les erreurs de prononciation, mais c'est surtout dans une perspective d'enrichissement du lexique que les enseignants se placent. Ainsi chez Mme D, les reprises sur le lexique sont essentiellement destinées à rendre la conversation plus belle. Le choix du lexique doit ainsi être gouverné par la recherche du mot rare :

- (53). D- c'était très bien parce qu'on n'utilise pas souvent ce verbe hein *je peux vous recommander* = traduction de *recommander* ?
 (cass.11, série 23, seq.8)

Mme D n'hésite pas à solliciter les synonymes recherchés :

- (54). D- [...] merci beaucoup d'avoir dit *le restaurant renommé* = parce que tu as ajouté un adjectif = ça rend la conversation un peu plus belle je dirais = mais qu'est-ce qu'on peut dire à la place de *renommé* ? = un synonyme de *renommé* = un restaurant *renommé*
 [...]
 E- *célèbre* ?
 D- *célèbre* = oui = mais est-c/e qu'on va dire que le restaurant est *célèbre* ? [...] peut-être encore un synonyme pour *renommé* = *célèbre*
 E- *connu*
 D- *très connu*
 E- *très bon restaurant*

D- *un très bon restaurant* absolument donc = avec l'adverbe *très* = *un très bon restaurant* = *renommé* = *connu* = *célèbre* = y en a encore un et vous connaissez aussi le substantif = et le substantif commence par un *r* = un petit quiz = *e* = *e* accent aigu = *ré* = hmm =hmm = *p* = allez allez = non = je suis sûre que vous connaissez le substantif *réputation*

E- ja

D- oui = voilà = donc *réputé* = voilà on y est = je pense qu'on a fait le tour des différents synonymes qu'on avait hein ?

(cass.11, série 23, seq.2)

Mme D tente donc de dérouler une liste de synonymes, parmi lesquels elle valorise le terme le plus précis, *réputé*, à la place d'expressions passe-partout comme *très bon* ou *très connu*¹⁶⁴. Le vocabulaire recherché est donc évalué positivement. Cette pratique se rapproche du travail sur la production écrite, où les apprenants sont invités à éviter les répétitions, et par conséquent à chercher des synonymes et le mot rare qui fera la différence. Flament-Boistrancourt (2001 : 72) avait déjà noté cette tendance chez Mme D : « l'écrit sous-jacent à l'oral valorisé par Mme D est [par ailleurs] un écrit de facture plutôt littéraire. »¹⁶⁵

La justesse contextuelle

A côté de cette tendance à la recherche synonymique, les enseignants tentent également de relever les mots importants du français courant propres à la situation de l'agence de voyage. Les deux enseignantes Mme G et Mme C relèvent par exemple la présence ou l'absence du mot *coordonnées*, terme effectivement assez important dans une interaction où le client finit toujours par donner ses *coordonnées* à l'employé de l'agence. Ainsi dans ce passage, Mme C insiste sur la nécessité d'employer ce terme qui génère une séquence d'échanges inscrite dans le script de l'interaction à l'agence de voyage :

(55). C- [...] qu'est-c/e que vous pouvez faire comme remarque↓ = oui

E- les *coordonnées*

C- on n'a pas eu les *coordonnées* = on n'a rien eu comme *coordonnées* = hein il fallait pas oublier ça hein

E- \$

C- on a dit qu'on faisait comme si c'était à l'agence = et donc les *coordonnées* ben i/l faut le nom *etcetera* \$ donc vous ben non vous avez oublié encore = une autre remarque [...]

(C.10, év.3)

Cette attention à un terme important de la vie courante est d'autant plus méritoire que ce dernier apparaît peu souvent dans les manuels, et en tout cas jamais dans les manuels utilisés en classe (*Parcours* et *Concorde*). Chez Mme C, on peut expliquer sa présence par ses intuitions de native. Quant à Mme G, dans les scènes du baby-

¹⁶⁴ Nous avons fait une recherche lexicale dans les corpus oraux accessibles sur la base *Elicop*, et nous avons pu constater que les francophones de France utilisent préférentiellement *connu*, un peu *renommé*, et presque pas *réputé*. Les élèves que nous avons enregistrés dans les jeux de rôles à l'agence de voyage n'utilisent quant à eux que l'adjectif *connu*.

¹⁶⁵ Pour la caractérisation du français enseigné par Mme D, nous reprenons largement l'article de Flament-Boistrancourt (2001).

sitting du corpus *Lancom* qu'elle a étudiées dans son Mémoire de Licence, le terme *coordonnées* avait attiré l'attention des chercheurs¹⁶⁶. Dans le même ordre d'idées, M. L. tente de fournir le vocabulaire propre à la situation interactionnelle et au contexte de l'agence de voyage : *pension complète, tour-opérateur, tout inclus ou tout compris etc.*

Les évaluations de Mme G portent particulièrement sur des mots et expressions du français parlé courant, comme l'expression *coup de fil* mentionnée *supra* :

(56). G- [...] alors un très joli terme si vous téléphonez (prénom) a utilisé le mot *coup d'e fil* quand les tickets sont arrivés très bien [...]
(G.2, év.2)

Comme chez Mme D, Mme G valorise les termes qui contribuent à embellir la conversation, mais qui relèvent également d'un français parlé relativement courant. Contrairement à Mme D, Mme G met donc l'accent sur la variante qu'elle juge la plus employée par les francophones, au péril de faire parfois des distinctions difficiles à cerner pour un élève, et non prouvées linguistiquement :

(57). G- [...] si vous passez de l'argent il faut mettre sur un compte = parfois vous hésitez entre *virer* et *verser* si c'est sur un compte on va plutôt dire *virer l'argent sur un compte* oui ? *il faut virer sur un compte* [...]
(G.1, év.4)

Les enseignants Mme G, M. L. et Mme C, recherchent donc une certaine correction sémantique et situationnelle du mot, c'est-à-dire qu'ils invitent à employer le mot qui convient à la situation, le terme employé de préférence par les francophones.

En conclusion, ce que relève cette étude de l'évaluation du lexique, c'est qu'il y a deux tendances opposées représentées nettement par les deux enseignantes Mme D et Mme G : d'une part la quête du mot rare et recherché (Mme D), qui n'est pas toujours associée à l'attention au contexte situationnel, et d'autre part l'attention aux mots courants du français parlé (Mme G) et propres à une situation donnée, ici une transaction dans une agence de voyage. On relève ces mêmes tendances dans l'évaluation de la syntaxe.

VI.3.3. LA SYNTAXE : CELLE DE L'ECRIT OU CELLE DE L'ORAL ?

Nous ne rappellerons pas ici les caractéristiques de la syntaxe de l'oral, nous renvoyons à notre première partie¹⁶⁷. Certains diront qu'il est bien difficile d'enseigner et d'évaluer la syntaxe de l'oral. En effet, les enseignants se focalisent sur la correction d'erreurs lexicales parce qu'il est plus difficile de corriger une erreur syntaxique, souvent rectifiée par des appréciations très vagues du type *lourd*,

¹⁶⁶ On soulignera cependant que dans les scènes authentiques à l'agence de voyage, le terme *coordonnées* n'apparaît qu'une seule fois. Il paraît plutôt réservé à des interactions téléphoniques, comme semblerait l'indiquer sa relative fréquence dans les scènes du « baby-sitting » du corpus *Lancom*.

¹⁶⁷ Voir *supra* (39 et suiv.).

inélegant, ou *confus*. De plus, enseigner la syntaxe de l'oral ne signifie pas que l'élève doive imiter les répétitions, inachèvements et corrections propres à la syntaxe du français parlé. Dans le cadre d'un jeu de rôles qui a été préparé, ces caractéristiques du français parlé n'apparaissent pas dans le discours des élèves, et un travail de reprise dans ce domaine serait absurde. Cependant, les enseignants peuvent valoriser certaines constructions employées de préférence dans la langue parlée par rapport à la langue écrite, ce qu'ils ne font pas avec un égal bonheur.

Erreurs courantes et non proprement orales

Tout d'abord, les enseignants reprennent des erreurs syntaxiques récurrentes chez les élèves, mais qui ne relèvent pas spécialement du français parlé. Ces erreurs sont souvent dues à des interférences avec le néerlandais : *nous sommes (avec) trois*, le problème des prépositions ou de l'article dans les compléments de lieu (*je pars pour Turquie*), de temps (*il y a un vol dans le matin*), et de verbe (*je demande mes clients*). Les erreurs dans l'ordre des mots sont souvent relevées : le *girafe safari* au lieu du *safari girafe*, transfert encore une fois de la syntaxe néerlandaise, ou bien la place du pronom *y*.

La syntaxe de l'écrit

À côté de ces reprises classiques qui apparaissent chez tous les enseignants et qui sont tout à fait pertinentes dans le cadre d'une reprise de performances orales, certaines reprises révèlent une conception syntaxique encore largement influencée par l'écrit.

C'est le cas notamment chez Mme D en ce qui concerne la formulation de la question. Les recherches linguistiques ont montré que la question à l'oral est le plus souvent formulée de manière intonative, la question avec inversion étant réservée à certaines expressions plus ou moins figées (du type *comment allez-vous ?*) ou à des emplois très formels, tandis que la question en *est-ce que* occupe une place non négligeable dans la langue parlée, notamment dans certains types de situations¹⁶⁸. Ainsi, tandis qu'en français parlé c'est la question avec intonation qui est la plus employée, Mme D ne présente à ses élèves que la question à inversion ou la question en *est-ce que*. Les questions à inversion sont en fait souvent produites à partir d'une traduction littérale du néerlandais que Mme D encourage fortement, mais qui ne correspond pas en français à un usage parlé de la langue. Comme le souligne Flament-Boistrancourt (2001 : 77), « lorsqu'une scène aura été particulièrement ratée, elle part toujours des phrases-clés qu'il aurait fallu mobiliser en néerlandais et dont les élèves doivent alors chercher la traduction » :

(58). D- *noter un message hein je vais noter le message* hum: *wilt U een bericht laten?* (prénom)

E- hum

D- *wilt U?*

E- *voulez-vous laisser un message*

D- *c'est ça voulez-vous laisser un message* tu avais dit *prendre un message* c'est pas ça hein oui *voulez-vous* oui *voulez-vous laisser un message*
(cass.16, série 29, seq.8)

¹⁶⁸ Pour une description du système et des tendances du français parlé dans la formulation de la question, voir ch.VIII

A l'image de cet échange, c'est rarement la structure de l'interrogative qui est l'objet de l'enseignement, mais la forme employée par l'enseignante, elle, est très souvent une structure à inversion. Cette tendance est liée à la traduction littérale du néerlandais qui inverse effectivement sujet et verbe dans la question, à tel point que la structure à inversion semble tout à fait naturelle chez plusieurs enseignants. Elle apparaît en effet chez d'autres enseignants comme M. L. Dans l'exemple suivant, ce dernier reprend la question d'un élève, *quand pensez-vous de arriver à Congo ?*, pour changer la préposition, mais pas l'ordre des mots :

- (59). L- [...] une structure un peu compliquée eu:h je crois que (prénom) a dit quelque chose comme = *waneer denken jullie in Congo te gaan keren* eu:h c'est un peu compliqué hein il faut pas trop se compliquer la vie = on peut dire *quand = pensez-vous te gaan keren* (prénom)
 E- *de arriver*
 L- oui et c'est c'est encore moins compliqué il faut pas de *de* = donc j/e crois qu'on peut dire *quand comptez-vous arriver = au Congo* [...]
 (L.6, év.6)

M. L. n'éprouve pas le besoin de transformer la variante à inversion, d'autant plus qu'elle est la traduction littérale du néerlandais. Cette tendance se rencontre également chez les enseignants de langue maternelle francophone comme Mme C, qui reprend ici une question de l'élève en la transformant :

- (60). E1- oui euh **vous voulez noter votre coordination** s'il vous plaît ?
 E3- oui je vais noter
 (C.10, jeu de rôles 1)
- (61). C- c'est bien = oui alors première chose question est-ce que vous avez entendu quelques petites erreurs↓
 E- coordination
 C- *coordination* oui ça c'était euh *les coordonnées* est-ce qu'on dit ah oui allez à votre place merci c'est bien est-ce qu'on dit **voulez-vous donner** = *donner = tes coordonnées* ou *donner vos coordonnées* <INT> C écrit au tableau </INT> = ça consiste en quoi *donner des coordonnées* qu'est-ce que ça veut dire ça quand on donne ses *coordonnées*
 (C.10, év.1)

Dans la formulation de la question, c'est la question à inversion que Mme C propose spontanément comme correction, même si les élèves ont parfois du mal à la maîtriser et la formuler, même guidés par l'enseignant :

- (62). C- [...] eu:h au début vous avez dit à *quel hôtel avous pensé* c'est quoi ça à *quel hôtel avous pensé* = essayer de vous corriger = à *quel hôtel a = vous = pensé* = à *quel* ↑<INT> C écrit au tableau </INT>
 E- à l'hôtel
 C- voilà à *quel hôtel* = si on a *vous* on aura évidemment = *avez-vous pensé* oui ? [...]
 (C.10, év.1)

Et pourtant, la structure sans inversion est dotée par certains enseignants comme Mme D d'un haut degré de spontanéité. Ainsi, il lui arrive une fois de reprendre

une structure interrogative à inversion énoncée par un élève pour la transformer spontanément, et peut-être inconsciemment, en structure intonative :

(63). D- [...] Dieter = tu as dit = *voulez-vous épeler encore une fois votre nom* hein et tu as froncé = froncé des les sourcils comme ça eu:h *le nom c'était quoi encore* = bien = c'était spontané parce que ça arrive = on entre quelque part = euh = *c'était quoi encore votre nom?* [...]
(cass.11, série 23, séq.8)

L'interrogation *voulez-vous épeler votre nom* se transforme en *c'était quoi encore votre nom?* Selon une étude de Flament-Boistrancourt (2001 : 77), Mme D est ainsi en proie à un dilemme inconscient, un *double bind*¹⁶⁹ : dans les faits, elle enseigne un français fortement normé, largement influencé par l'écrit, mais dans ses discours elle encourage à la spontanéité et l'improvisation qui se marient bien, comme elle vient de le démontrer dans son intervention, avec des structures phrastiques non valorisées et fortement orales, marquées par la dislocation à gauche du sujet repris par le pronom *ce*, et la question à intonation : *votre nom c'était quoi encore ?*

C'est donc Mme D qui reste la plus attachée à une formulation écrite des énoncés et à la structure phrastique normée, elle ne valorise ni les questions intonatives, ni les structures non canoniques comme le montre encore cet échange où l'enseignante reprend la structure suivante prononcée par une élève :

(64). E- [...] alors il y a un vol AF six cent cinquante Air Inter départ Orly Ouest quatorze heures dix et arrivée à Ajaccio = à quinze heures quarante-cinq
(volet néerlandophone, jeu de rôles à l'agence de voyage, cass.16, série 29, séq.1)

(65). D- (prénom) quand tu as dit *départ Orly-Ouest* tu aurais pu faire une phrase
E- euhm oui
D- tu peux le faire maintenant ?
E- euhm *le départ est à Orly-Ouest*
(cass.16, série 29, séq.1)

Au contraire, les scènes authentiques à l'agence de voyage fournissent de copieux exemples de structures nominales du même type que celle produite par l'élève :

(66). E- voilà alors nous avons donc pour le trente-et-un juillet départ de Lille-Europe à douze heures dix-sept arrivée Marseille à seize heures quarante-sept correspondance Marseille dix-sept heures trente arrivée Toulon dix-huit heures dix
C- d'accord
(agence de voyage, « Toulon »)

Ainsi, (Flament-Boistrancourt, 2001 : 71) « l'idée que l'on parle avec des phrases », et l'on pourrait ajouter, des phrases complètes, est solidement ancrée dans les représentations de Mme D.

¹⁶⁹ *Double bind* : communication paradoxale, conflit entre deux messages de niveaux différents.

La syntaxe de l'oral

A côté de ces reprises pour le peu incongrues dans le cadre de l'évaluation d'une performance orale, on peut trouver une attention remarquable à la syntaxe du français parlé chez Mme G, notamment lorsqu'elle insiste sur l'importance de l'introducteur rhématique *c'est* dans la conversation parlée¹⁷⁰, et surtout dans la phrase à structure détachée *mon numéro de téléphone c'est le* :

(67). G- [...] petit détail (prénom) si tu donnes ton numéro de téléphone qu'est-ce qu'on dit ? ah oui oui c'est (prénom) aucun problème oui comment est-ce qu'on dit ? *mijn telefoon is* ?

E- *mon numéro de téléphone c'est*

G- *c'est le* j'avais pas entendu le *ce* hein oui tu l'as dit j'avais pas compris vous notez encore une fois *mon numéro de téléphone c'est le* et pas *est le* hein il faut noter le *c'est* [...]

(G.2, év.2)

Comme l'ont montré plusieurs recherches, on est bien ici dans la syntaxe du français parlé, que Mme G tente de mettre en valeur à l'aide de petites structures facilement mémorisables. Sa pratique s'accorde avec l'idée répandue en acquisition des langues selon laquelle l'apprentissage passe par la mémorisation de phrases formulaires, de *chunks*, non entièrement décomposables, notamment aux niveaux élémentaires¹⁷¹.

La syntaxe est donc le lieu par excellence de tension entre norme écrite et tendances de l'oral. C'est peut-être dans ce domaine que les différences sont les plus flagrantes et les plus difficiles à enseigner, parce qu'elles concernent à la fois des règles syntaxiques et une manière d'envisager l'information non plus en termes de sujet-verbe-complément, mais en termes de progression thème/rhème.

VI.3.4. LA CONSTRUCTION DE L'INTERACTION : STRUCTURATION ET RAPPORTS DE FACES

Nous avons vu que la notion d'interaction renvoie à plusieurs domaines d'analyse. En analyse de discours, on étudie la structure hiérarchique de l'interaction dont l'élément le plus petit est l'acte de langage, et le premier élément dialogique l'échange. En sociolinguistique, on pourra être sensible aux rapports de faces à l'œuvre dans l'interaction (Goffman : 1974, Brown & Levinson : 1987), à l'importance des rôles et statuts des interlocuteurs (Vion : 1992), facteurs importants pour la gestion de la politesse linguistique et de la variation. Nous avons vu que l'enseignement communicatif et « actionnel » implique une attention à toutes ces composantes. Cette compétence à la fois pragmatique et sociolinguistique est considérée comme étant la partie la plus difficile à enseigner en cours de langue. Et pourtant, nos enseignants s'y essaient avec habileté, même s'il leur manque parfois des connaissances ou des intuitions pertinentes dans ce domaine.

¹⁷⁰ Pour une description de *c'est* rhématique, voir entre autres Flament (1994) et (2007a), et Morel & Danon-Boileau (1998).

¹⁷¹ Voir Ellis (1996) et (1998).

Interaction téléphonique vs interaction en face-à-face

Tout d'abord, les quatre enseignants portent une grande attention au canal employé en tant que facteur de variation dans la formulation des actes de langage. Ils établissent ainsi une distinction entre la conversation téléphonique et la conversation en face-à-face, et rappellent par exemple les règles du premier contact par téléphone, mais sans toujours viser juste. Chez Mme D, c'est encore une variante de français soutenu et désuet qui sera valorisé dans cet échange :

(68). D- [...] ce que je trouve très bien c'est le départ (prénom) tu as dit quand tu as pris le téléphone tu te souviens de la phrase que tu as utilisée ? à ce moment-là quand tu as décroché ?

E- à qui ai-je l'honneur ?

D- oui très bien à qui ai-je l'honneur c'est un très bon début hein qu'est-ce qu'on peut dire encore à la place de à qui ai-je l'honneur

(cass.16, série 29, séq.6)

En ce qui concerne la présentation de soi par téléphone, les enseignants proposent des formules simples à leurs élèves, mais qui ne sont pas toujours le reflet de la manière francophone. Ainsi, Mme C propose une structure correcte mais peu employée :

(69). C- avec ? = est-ce qu'on peut dire avec l'hôtel↓

E- non

C- non jamais jamais jamais (prénom) tu corriges hein jamais avec l'hôtel = ici euh rayon de soleil ici l'hôtel rayon de soleil ? = allô ici madame (nom) ? = mais certainement pas avec = jamais jamais jamais ça c'est typiquement néerlandais [...]

(C.10, év.2)

Seule Mme G, sans doute parce qu'elle a travaillé sur des scènes de conversation téléphonique (les scènes du « baby-sitting » du corpus *Lancom*), propose la bonne structure à employer pour la présentation téléphonique :

(70). G- [...] pour le culturel c'est très bien vous avez dit c'est agence X à l'appareil [...]

(G.2, év.3)

Dans les scènes authentiques à l'agence de voyage du corpus *Lancom*, c'est uniquement à l'aide de cette structure que l'employée se présente au téléphone.

Les enseignants sont donc attentifs aux différences entre les genres de l'oral, conversation téléphonique ou conversation transactionnelle en face-à-face, mais ils n'ont pas toujours les outils linguistiques adéquats.

La formulation de l'acte de langage : l'expression/demande du prix et la présentation d'un objet

Les quatre enseignants sont également attentifs aux structures qu'il faut employer dans une situation donnée pour un acte de langage particulier, même si la variante proposée n'est pas toujours juste. On prendra comme exemple l'intervention initiative de trois actes de langage qui sont traités par les quatre enseignants, la demande/l'expression du prix et la présentation d'un objet (il s'agit souvent d'une

brochure de voyage que l'employé présente au client). Pour l'expression du prix d'abord, Mme G propose une structure assez intéressante :

(71). G- un p/etit peu de vocabulaire j'ai entendu *le prix forfaitaire sera X euro* au lieu du verbe *sera* est-ce que quelqu'un sait ce qu'il faut mettre hein ? *de prijs zal nl le prix ?* non ? c'est le verbe *revenir* à hein donc *le prix revient ou reviendra* à X euros au lieu du verbe *être* c'est pas une faute hein si vous dites *être* mais ça c'est beaucoup plus français hein *revient* ou *reviendra* à
(G.2, év.4)

Dans les scènes à l'agence de voyage du corpus *Lancom*, le verbe *revenir* apparaît en fait fréquemment dans l'expression *ça revient* à, qu'il aurait fallu enseigner à la place de *le prix revient* à¹⁷²:

(72). E- sachant que si c'est Kyos **ça revient** à sept cent dix-neuf euros
C- hm hm
(agence de voyage, « Lesbos »)

Cette structure est en tout cas plus proche du français parlé que celle que propose Mme D, et qui correspond à une variante plutôt écrite de l'expression du prix :

(73). D- [...] à un certain moment (prénom) tu as parlé du prix des chambres = oui = tu as dit = *ça est* = mais c'est quand même une structure qu'il faut éviter *ça est* = que faut-il dire à la place de *ça est* ? (prénom) ?
E- *ça fait*
D- on peut dire *ça fait* = autre possibilité = (prénom) ?
E- *c'est*
D- *c'est* par exemple = hein donc = éviter des trucs comme *ça est* = c'est pas vraiment beau = on pourrait simplement dire = *de prijs is*
E- *le prix est*
D- voilà par exemple *le prix est* etc. [...]
(cass.11, série 23, séq.2)

Mme D clôt cette séquence de recherche synonymique lorsque l'élève a enfin produit l'énoncé voulu, *le prix est*, alors que les structures les plus courantes des interactions à l'agence de voyage mobilisent *c'est* ou *ça (vous) fait* :

(74). E- voilà **ça vous fait** un total de trois cent vingt-huit euros et vingt centimes s'il vous plaît [...]
(agence de voyage, « Les Baléares »)

Ces structures courantes permettent une progression informationnelle en termes de thème/rhème, mais ce que Mme D attend, c'est la traduction littérale du néerlandais *de prijs is*, dont l'équivalent français n'est cependant jamais employé dans la langue parlée des scènes authentiques à l'agence de voyage.

M. L et Mme C suivent cette même tendance au transfert d'une langue à l'autre pour l'expression de la demande de prix. Tous deux valorisent en effet la traduction littérale du néerlandais *wat is de prijs* :

¹⁷² Pour les transcriptions des interactions à l'agence de voyage, C = client, et E= employée.

(75). C- [...] et puis euh *de prijs wat is de prijs?*

E- *quel est le prix*

C- *le prix hm = [...]*

(C.10, év.4)

(76). L- [...] voilà euh autre chose par exemple euh (prénom) c'est (prénom) qui a posé la question et puis on a répondu eu:h *wat is de totaale prijs* = eu:h j/e crois que quelqu'un a dit *qu'est-ce que c'est le prix total* = oui↑

E- *quel est la prix totale*

L- *quel est le prix total* il faut pas se compliquer la vie hein↑ on dit simplement *quel est le prix total*

(L.6, év.3)

En proposant *qu'est-ce que c'est le prix total*, l'élève néerlandophone avait une intuition assez bonne, qui consistait à mettre en valeur le rhème *le prix total* par un détachement en position finale autorisé par l'emploi de *c'est* rhématique. Il se rapproche en cela des francophones des interactions à l'agence de voyage qui emploient fréquemment des structures à détachement, typiques du français parlé, comme cet énoncé étudié par Flament (2002 ; 2007b) :

(77). E- pour louer une voiture **au niveau des tarifs ça donne quoi ?**

(agence de voyage, « les véliplanchistes »)

Ou ces questions en *combien* avec dislocation à droite du thème :

(78). E- [...] elle vaut **combien** la location de voitures [...]

(agence de voyage, « La Réunion »)

La variante jugée « standard » du type *quel est le prix* proposée par M. L et Mme C (qui n'apparaît qu'une seule fois dans notre corpus d'interactions authentiques à l'agence de voyage), est également le reflet des structures proposées dans les manuels de FLE. Dans les manuels utilisés en classe par les enseignants, il n'est pas question de « demander le prix », parce qu'il s'agit d'un acte de langage qui apparaît surtout dans les premiers niveaux. Mais si l'on regarde dans d'autres manuels, l'expression *quel est le prix* apparaît souvent (*Reflets 1*, 1999 : 123 ; *Forum1*, 2000 : 125) à côté d'expressions en *combien*, de plus en plus courantes dans les manuels récents (*Rond-Point 1*, 2004 : 60 ; *Latitudes 1*, 2008 : 70). Mais dans tous les cas, l'ordre canonique de la phrase est respecté, comme dans cet exemple proposé par *Rond-Point 1* (2004 : 60) : *combien coûtent ces mocassins ?*, alors qu'en français parlé, on aurait plutôt attendu une structure disloquée du type : *ils coûtent combien les mocassins ?*

L'acte de présentation d'un objet suit cette même tendance à la valorisation d'une variante jugée « standard » par les enseignants, mais qui n'est pas toujours la plus employée par les francophones. L'action de présenter un objet est souvent accompagnée en français d'une verbalisation. Or, les quatre enseignants proposent systématiquement de corriger par *voici* le mot *ici*, terme souvent employé par les élèves en tant que traduction littérale du néerlandais *hier* :

(79). L- [...] euh quand on donne quelque chose à quelqu'un = on dit quoi↓

E- *voici*

L- *voici* plutôt peut-être pas tellement *ici ma carte* [...]
(L.6, év.2)

Mme G et Mme C recommandent l'emploi de *voici* à la place de *s'il vous plaît*¹⁷³ :

(80). G- [...] et puis un détail encore on dit pas *s'il vous plaît* quand on donne un dépliant mais qu'est-ce qu'on dit si vous donnez ? oui

E- *voici*

G- *voici* = *voici* si vous donnez = un dépliant par exemple O.K. ? [...]
(G.2, év.2)

(81). C- [...] eu:h qu'est-ce que vous avez entendu comme erreur dont on avait parlé il y a quelques minutes = vous n'avez pas été attentifs ? = vous avez dit

E- quand j'ai j'ai donné la quand j'ai dit *s'il vous plaît* c'est *voici*

C- d'accord il y a aussi *voici* je l'ai même pas entendue celle-là = oui
(C.10, év.5)

En réalité, dans les interactions à l'agence de voyage du corpus *Lancom*, les interlocuteurs francophones emploient uniquement le présentatif *voilà* (11 occurrences) pour présenter un objet, et pas une seule fois *voici*. Il semble ici que les enseignants suivent la règle grammaticale qui tend à opposer *voici* et *voilà* en termes de proximité et d'éloignement. L'enseignement du français parlé requiert donc un savoir particulier que les enseignants ne possèdent pas toujours, même s'ils sont sensibles aux variations de genre.

La gestion de l'interaction : paroles formulaires et marqueurs d'accord

Une importante recherche a été effectuée en acquisition des langues sur les structures formulaires, expressions plus ou moins figées que l'apprenant retient aisément et qui participent dès les niveaux les plus faibles à l'acquisition d'une langue¹⁷⁴. Certains enseignants semblent particulièrement sensibles à ce type d'acquisition, comme nous l'avons vu dans la partie consacrée à la syntaxe à propos de la structure rhématique en *c'est*, mais ce ne sont pas toujours les bonnes formules qu'ils proposent à leurs élèves. Ainsi Mme D enseigne parfois des structures très écrites pour les performances parlées :

(82). D- vous préparez quelque chose et quand vous êtes là = il y a quelqu'un qui oublie de poser une question = alors tout tombe à l'eau = oui = il ne faut pas parce qu'en réalité aussi = c'est l'imprévu = c'est l'improvisation = donc n'ayez pas peur d'improviser = de poser une autre question oui = que ce soit (prénom) que ce soit (prénom) ou (prénom) d'accord ? = **faut pas avoir peur d'improviser** et de vous dire = *oui madame = monsieur = que puis-je faire pour vous = ça va ? = essayez d'avoir certaines structures dans vos têtes et puis voilà quand on rate une question = c'est pas grave = [...]
(cass.11, série 23, séq.3)*

¹⁷³ Substitution d'autant plus discutable que le *s'il vous plaît* de présentation d'objet est très employé dans le Nord de la France et en Belgique francophone.

¹⁷⁴ Voir Ellis (1996) et (1998)

L'intention de Mme D est excellente, il s'agit de proposer aux élèves des outils pour improviser, la connaissance de structures formulaires leur permettant en fait de « gagner du temps » et de préparer mentalement la suite de l'interaction. Mais le problème vient de la structure proposée pour ouvrir l'interaction, *que puis-je faire pour vous ?*, énoncé qui n'est pas du tout employé dans les interactions authentiques à l'agence de voyage du corpus *Lancom*. Là encore, on voit que l'évaluation n'est pas toujours orientée vers un enseignement des caractéristiques du français parlé, mais plutôt vers une norme écrite qui valoriserait la question à inversion.

Mme G met également l'accent sur les formules qui permettent de gérer différents moments de l'interaction, par exemple pour ouvrir une séquence de récapitulation des données du voyage entre employé et client :

(83). G- [...] très bonne expression à la fin l'employé (prénom) a dit *voyons tout ça* donc elle veut récapituler c'est très bien c'est une très bonne expression *voyons tout ça* impératif pluriel *laten we begin*
(G.2, év.6)

Mme G va encore plus loin dans la sensibilisation aux termes et formules qui permettent de gérer l'interaction. C'est en effet la seule à attirer l'attention de ses élèves sur les marqueurs d'accord qui permettent de rendre une conversation téléphonique plus authentique :

(84). G- [...] n'oubliez pas non plus les interjections au téléphone = il y a des groupes qui font ça très très bien quelles sont les interjections au téléphone ? pas tout tout le temps *hm hm hm hm* qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? = aucune idée ? oui
E- *d'accord*
G- *d'accord* = oui ? (prénom) ?
E- *bien*
G- *bien* = autre chose ?
E- *je vois*
G- *je vois bien entendu je comprends c'est parfait etcetera* hein donc il faut compléter il faut meubler un petit peu les silences [...]
(G.1, év.4)

Mme G a parfaitement compris que le francophone (du moins de France) répugne aux silences et exprime son accord ou son approbation à chaque moment de l'interaction, même si les marqueurs qu'elle propose sont en réalité fort peu employés dans la langue parlée¹⁷⁵. Mme G évoque par la même occasion le problème de la politesse linguistique qui fait du marqueur d'accord une expression non marquée et préférée au désaccord.

La politesse linguistique

Les enseignants prêtent également attention aux codes de la politesse linguistique. Ils mettent tous en garde contre l'emploi intempestif de *tu*, beaucoup plus utilisé en néerlandais, à la place de *vous* :

¹⁷⁵ Ce que nous verrons *infra*.

(85). D- [...] *quel est ton nom ?*

E- *quel est votre nom ?*

D- voilà = absolument = hein = donc = la politesse [...]

(cass.11, série 23, séq.3)

(86). L- [...] euh une chose très importante aussi = et euh on va le mettre dans le point trois = que nous en néerlandais on mélange beaucoup plus le *tu* et le *vous* = en français i/l faut pas tellement hein on on se vouvoie quand on s/e connaît pas [...]

(L.5, év.1)

(87). C- [...] mais une erreur dont on avait parlé pour eu:h je sais plus quel groupe = *de je wollen bonjour est-ce que tu veux avoir*

E- ah !

C- ah oui oui oui elle est rev/enue ta p/etite faute hein donc ça veut dire que c'est pas encore ancré [...]

(C.10, év.5)

Mais ils relèvent aussi les erreurs inverses qui consistent à surgénéraliser l'emploi du *vous* :

(88). G- [...] eu:h *excusez-moi chérie* il y a quelque chose qui cloche il y a un petit truc qui marche pas *chérie* c'est quelqu'un que tu connais très très bien alors qu'est-ce qui va pas dans le verbe eu:h (prénom)

E- *excusez-moi*

G- oui ici tu as pas besoin d'utiliser la forme de politesse parce que tu connais très bien hein ta chérie [...]

(G.2, év.3)

Les enseignants sont donc attentifs au registre de langue dans l'emploi des pronoms personnels, mais aussi dans l'emploi des termes de salutation :

(89). C- [...] et eu:h je vous avais recommandé d'être polis = est-c/e qu'on va dire *salut* = entre deux hôtels est-c/e qu'on va dire pardon quand est-c/e qu'on dit *salut* ?

E- *au revoir*

C- on va dire *au revoir* = quand est-c/e qu'on peut dire *salut* ?

E- si tu connais la personne

C- si je connais la personne entre copains entre amis = et jeunes de préférence ouais ? [...]

(C.10, év.2)

Les enseignants insistent également sur la formulation ritualisée de certains échanges polis, notamment en fin d'interaction, comme chez M. L :

(90). L- [...] euh à la fin c'est bien hein c'est un bon scénario aussi euh à la fin il disent *merci*

(L.5, év.5)

ou chez Mme G :

(91). G- [...] et à la fin quand on dit *merci* vous répondez quoi ? vous répondez quoi (prénom) quand on dit merci ? *graag gedaan*

E- *je vous en prie*

G- *je vous en prie avec plaisir volontiers* [...]

(G.2, év.1)

Dans les scènes authentiques à l'agence de voyage, certaines interactions se terminent effectivement par *je vous en prie* :

(92). C- c'est noté **je vous remercie**

E- ben **je vous en prie** n'hésitez pas surtout bon week-end

C- merci vous aussi

E- au revoir madame

C- au revoir madame

(agence de voyage, « Suède »)

En revanche, les termes *volontiers* ou *avec plaisir* sont inappropriés. Mme G succombe ici à la tendance à proposer des listes de mots, pas toujours synonymes.

VI.3.5.CONCLUSION

Des évaluations et des formations différentes

Ces analyses d'évaluations de performances orales montrent que le discours didactique est assez différent d'un enseignant à l'autre. Certains enseignants sont plus influencés que d'autres par une vision relativement normée de la langue, c'est-à-dire une représentation selon laquelle on s'exprimerait avec des phrases bien formées, en sujet-verbe-complément. Ces différences se cristallisent entre Mme D et Mme G, la première fortement influencée par une représentation normée de la langue, la seconde étant assez au fait des particularités du français parlé. Or, ces différences sont à la fois des différences de génération et de formation : Mme D a enseigné dans les années 1990, avant l'introduction de la méthode communicative dans l'enseignement des langues en Belgique flamande, il se peut qu'elle n'ait pas reçu de formation sur le français parlé. De plus selon Flament-Boistrancourt (2001 : 80), Mme D s'appuie sur des « routines et des lieux communs très anciens » qui sont partagés par son public. Mme G en revanche est la plus jeune des enseignants, et plus de quinze ans se sont écoulés entre les enregistrements de *Lancom* et nos propres enregistrements ; durant ses études universitaires, Mme D a travaillé sur les caractéristiques du français parlé à une époque où, dans les années 1990, les recherches dans le domaine commencent à se développer. M. L et Mme C sont plus âgés, mais ils ont une pratique de la langue française parlée très régulière : nous avons déjà dit que Mme C est native francophone, et M. L effectue régulièrement des séjours en France pendant les vacances, il suit également des formations pour les enseignants de FLE. Ainsi, il se peut que les « routines » d'enseignement se soient quelque peu modifiées. Cependant, enseigner, ou du moins dans le cadre d'une reprise de performances orales, sensibiliser aux caractéristiques du français parlé, nécessite une connaissance explicite de la langue parlée, que seule Mme G maîtrise, et qui peut ne pas être associée à une pratique souple de celle-ci. En effet, Mme G est peut-être celle qui se sent le moins à l'aise en français, parce qu'elle se rend bien compte qu'elle ne maîtrise pas parfaitement

la compétence orale. Cela ne l'empêche pas du tout de fournir à ses élèves des enseignements précieux et bien ciblés sur le français parlé.

Contre les préjugés sur l'(impossible) enseignement du français parlé

Cette analyse autour du cas particulier de Mme G va donc à l'encontre d'au moins deux idées reçues et encore fortement ancrées dans l'enseignement des langues. Tout d'abord, on soutient souvent qu'un enseignant natif est forcément plus à l'aise avec l'approche communicative (et *a fortiori* l'approche actionnelle) qu'un enseignant non-natif, parce qu'il faudrait une connaissance profonde et intuitive des structures du français parlé. En linguistique comme en didactique en effet, la confiance dans les intuitions du natif reste grande. Mme G montre au contraire qu'une bonne formation est parfois plus efficace que l'intuition (de Mme C par exemple). Cet exemple empirique va ainsi à l'encontre d'un second préjugé selon lequel il serait impossible d'enseigner une grammaire conversationnelle et interactionnelle du français parlé, puisqu'elle est mouvante, et sujette à de nombreuses variations extra-linguistiques. La variation au sens sociolinguistique devient alors multiplication baroque des formes et sérieux obstacle à l'enseignement du français parlé. Ce jugement est répandu parmi certains linguistes interactionnistes qui refusent de définir l'interaction en termes de tendances et encore moins de règles, voyant dans cette démarche une nouvelle et illusoire allégeance au structuralisme. Quoi qu'il en soit et sans rentrer dans ces polémiques, Mme G nous montre, preuve à l'appui, qu'il est possible d'enseigner certaines régularités du français parlé, de sensibiliser les élèves à la question de la variation en fonction de la situation d'énonciation et du canal utilisé. On remarquera que sa technique est d'enseigner des formules toutes faites : *mon numéro de téléphone c'est le, bonjour c'est l'agence X à l'appareil*, des échanges plus ou moins figés : *merci/je vous en prie*, mais toujours en relation avec la situation d'énonciation qu'elle prend soin de rappeler avec précision. Autrement dit, Mme G ne tombe pas dans l'écueil qui consisterait à enseigner une formule ou un acte de langage hors de tout contexte. Les élèves ont ainsi un bon moyen mnémotechnique pour retenir ces structures et les réemployer de manière appropriée. Mme G met finalement en pratique les recherches en acquisition sur l'importance des paroles formulaires, ou *chunks*¹⁷⁶, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. M. L et Mme C ont quant à eux de bonnes intuitions, notamment M. L qui insiste sur les différences entre français et néerlandais, mais il leur manque la formation adéquate.

¹⁷⁶ Les *chunks* désignent, dans le domaine de l'acquisition des langues anglo-saxon, les énoncés préfabriqués ou paroles formulaires que les apprenants mémorisent tels quels, c'est-à-dire sans être capables, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, de les décomposer. Par la suite, les apprenants acquièrent la capacité à réemployer les structures associées à d'autres mots du lexique (par exemple, *mon adresse, c'est au 15 rue d'Alger, mon numéro, c'est le etc.*).

Conclusion de la deuxième partie

Cette étude des discours didactiques de la classe de langue à partir des données du corpus *Lancom*, de nos données personnelles et des manuels, montre qu'en ce qui concerne le français parlé enseigné en classe, les carences sont encore importantes. D'une part, les manuels peinent à intégrer les recherches de la linguistique de l'oral, mais aussi à fournir des associations convaincantes entre acte de langue et grammaire, contenu linguistique et interaction. Les sélections effectuées révèlent en fait le poids de la tradition, celle de la grammaire normative et plutôt écrite, et la difficulté à intégrer des concepts nouveaux qui devraient bouleverser le point de vue sur l'enseignement de l'oral en FLE. Ainsi dans les manuels, les premières scènes de présentation introduisent un présentatif, *voilà*, qui n'est jamais employé par les francophones comme *présentatif* de personne. Les manuels suivent en cela les descriptions grammaticales traditionnelles et universitaires qui font de *voilà* un présentatif déictique, même si une analyse linguistique fine permet de lui attribuer bien d'autres traits, notamment le fait que *voilà* présuppose l'existence antérieure et reconnue comme telle par les interlocuteurs, de l'objet qu'il *présente*. Cette caractéristique est pleinement exploitée dans les emplois que nous appellerons conversationnels de *voilà*, dont il est fait peu de cas dans les manuels.

D'autre part, les enseignants tentent bien d'enseigner des caractéristiques du français parlé, mais avec des succès divers liés notamment à leur formation universitaire et leurs goûts personnels. Le discours didactique des enseignants est en fait encore très influencé par la grammaire traditionnelle, axée sur la morphologie et la syntaxe (de l'écrit). C'est surtout le cas de Mme D, comme l'avait déjà montré Flament-Boistrancourt (2001). Nous rejoignons également les conclusions de l'étude de Hendrix & Pierrard (2001) sur les stratégies d'exploitation de la grammaire par les enseignants de FLE en Flandre : les chercheurs ont montré que les enseignants, focalisés sur l'acquisition d'une connaissance explicite de la grammaire, accordaient peu d'attention à son intérêt possible dans le cadre d'activités plus communicatives de la langue. Autrement dit, grammaire et communication parlée semblent souvent constituer deux domaines séparés en classe de FLE. Dans le même temps, une recherche menée en Flandre sur le degré de communicativité des cours de FLE et d'anglais langue étrangère (Botton *et al.* : 2003), a montré que le niveau de communicativité était relativement semblable en français et en anglais, du point de vue du matériel exploité et des activités, ce qui allait à l'encontre d'un rapport de l'Inspection générale de l'enseignement qui avait conclu à la faible communicativité des cours de FLE. Ces deux recherches vont en fait dans le même sens que la nôtre : ce qui pose problème en cours de FLE en matière d'enseignement du français parlé, ce ne sont pas les pratiques, mais c'est le contenu linguistique proposé à l'apprentissage. Faudrait-il en conclure que la classe de FLE soit inapte à l'enseignement du français parlé, comme le prétendent certains linguistes¹⁷⁷ ?

¹⁷⁷ Voir par exemple Kerbrat-Orecchioni (1994 : 142). Elle cite un certain nombre de linguistes ou sociolinguistes, comme Gumperz, Fraser & Nolen, ou Littlewood, qui sont sceptiques sur l'intérêt et la possibilité d'enseigner les « règles conversationnelles » et la compétence communicative dans son entier.

Si l'on regarde ce que fait un francophone dans une conversation ordinaire, familière ou transactionnelle, et le français que parlent enseignants et apprenants en classe, on se rend compte que la réalité est bien plus complexe que ne le laissent entrevoir les discours didactiques. En effet, l'enseignant ne parle pas forcément le français qu'il enseigne, de même que l'apprenant ne parle pas toujours comme il l'a appris, et la manière de parler de l'enseignant peut avoir une influence sur ce qu'il acquiert de la langue. Ainsi, chez les uns et les autres, les questions à inversion y sont par exemple fort rares, et le présentatif *voilà* joue chez les enseignants un tout autre rôle que celui de *présentation*.

L'objectif de cette troisième et dernière partie sera de montrer que l'analyse croisée du français parlé des enseignants, des apprenants, et des francophones en dehors de la classe, permet d'une part d'étudier certains faits linguistiques du français parlé sous un jour nouveau, et d'autre part de nuancer une vision souvent monolithique du français parlé en classe de langue, considéré comme éloigné du français parlé réel (encore faut-il savoir de quel *réel* on parle). Nous nous intéresserons à deux actes fondamentaux de la classe de langue, l'acte de question et l'acte d'accord, ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agit des deux actes les plus souvent accomplis par l'enseignant de FLE dans l'échange didactique type, question/réponse de l'élève/accord-évaluation. Ensuite, ces deux actes sont fondamentaux pour tout type d'interaction. Ainsi au niveau linguistique, ces deux actes sont particulièrement intéressants parce qu'ils se croisent : impossible en effet de ne pas étudier la question, et notamment la question totale, sans la réponse, qui n'est pas toujours un simple *oui*, ce à quoi se cantonnent généralement les manuels de FLE. Il est impossible également d'étudier les marqueurs d'accord sans analyser ce sur quoi ils enchaînent, ce qui n'est pas toujours une question, comme c'est souvent le cas dans les manuels de FLE et les grammaires universitaires. En résumé, l'acte d'accord et l'acte de question concernent à la fois le problème du niveau de langue (notamment pour la formulation de la question), de la gestion interpersonnelle de l'interaction (lancer la conversation, gérer les tours de parole, clore une interaction *etc.*), notamment pour l'emploi des marqueurs d'accord ; surtout, ils invitent à une réflexion linguistique sur la valeur profonde (c'est-à-dire indépendante de l'énonciation) des structures interrogatives, et la valeur des différentes marques d'accord. Enfin, ces deux actes de langage sont nécessairement enseignés aux apprenants, mais pas toujours de manière pertinente. Nous avons en effet déjà vu que la question proposée aux élèves par les enseignants était souvent une question par inversion. Nous avons aussi vu que *voilà* était enseigné dans les manuels en tant que *présentatif*, ou passé sous silence. Or en français parlé, *voilà* apparaît bien plutôt comme un marqueur d'accord.

La problématique est d'autant plus intéressante que nous la prenons d'un point de vue bien spécifique et peu exploité en linguistique. En effet, si la formulation de la question a été largement explorée dans le cadre de la conversation « spontanée », elle n'a en revanche fait l'objet d'aucune étude linguistique dans le cadre de la classe. Enfin, si les connecteurs, marqueurs de structuration du discours et autres particules ont fait l'objet d'une abondante recherche, les marqueurs d'accord, eux, n'ont attiré que peu d'attention. Or, leur emploi si peu naturel dans les conversations entre apprenants néerlandophones nous a invitée à les étudier d'un peu plus près.

L'objectif de cette troisième partie est donc à la fois didactique et linguistique : montrer d'une part que les français parlés en classe de FLE, et non pas enseignés, sont à la fois spécifiques et semblables au français parlé tout court, et exploiter d'autre part les données du français parlé en classe pour mettre à jour et approfondir l'étude linguistique de la formulation de la question et des marqueurs d'accord.

Troisième partie

Les français parlés en classe de FLE

Analyse de l'acte de question

et de l'acte d'accord

VII. Les français parlés en classe

VII.1. LE FRANÇAIS PARLE DES APPRENANTS

VII.1.1. METHODE D'ANALYSE : LES CORPUS D'APPRENANTS EN ACQUISITION DES LANGUES

Le but de la recherche en acquisition des langues est de décrire et d'expliquer comment se fait l'acquisition d'une langue étrangère, c'est-à-dire la manière dont on apprend une langue autre que la langue maternelle, à l'intérieur ou en dehors de l'école. La méthode de recherche la plus répandue consiste à réaliser des corpus d'apprenants à des périodes différentes de leur apprentissage pour étudier l'évolution de l'interlangue, notamment au niveau grammatical des structures formelles du langage¹⁷⁸. C'est donc l'expertise linguistique qui est primordiale dans l'acquisition des langues : le travail du chercheur consiste à observer, sélectionner, et analyser les productions orales ou écrites de l'apprenant, depuis la simple production de mots isolés, jusqu'à l'expression linguistique complexe. Pour de telles recherches, le corpus fournit une base empirique beaucoup plus solide que celle qui émane des données introspectives. Son utilisation remonte aux années 1970, avec Corder (1967) et Selinker (1972). Il s'agit d'abord essentiellement de corpus d'anglais écrit. La constitution de corpus de français parlé par des apprenants prend un peu de retard, à l'instar de ce qui s'est passé en linguistique, et notamment en France. Dans la liste de corpus de français parlé d'apprenants que propose Rule (2004), la France brille par son absence, tandis que les chercheurs belges sont bien placés avec deux corpus d'apprenants à leur actif, le corpus *Lancom* et le corpus de Bruxelles (corpus d'apprenants de français et d'anglais en milieu scolaire)¹⁷⁹. Il est intéressant de noter que le corpus *Lancom* apparaît dans une liste de corpus à visée essentiellement acquisitionnelle, alors que les concepteurs du corpus n'ont jamais eu de tels objectifs... Cette confusion est peut-être due à la nature du corpus *Lancom*. En effet, les recherches récentes sur l'acquisition des langues ont essentiellement travaillé sur des corpus oraux différentiels, c'est-à-dire comportant, à l'instar de *Lancom*, des productions orales de locuteurs non natifs et natifs. Or en linguistique, nous ne connaissons pas à ce jour de tels corpus.

En dehors des Belges, c'est le monde anglo-saxon qui s'intéresse le plus à ce type de recherches acquisitionnelles pour le FLE (université d'Aston, Reading, So'ton, Bristol), ainsi que l'Europe du Nord. Ainsi le corpus *Interfra*, constitué par Bartning à l'Université de Stockholm, compte actuellement quelques 400.000 mots et plusieurs études acquisitionnelles à son actif : sur les procédés de grammaticalisation, les marques de discours (Hancock : 1997), l'expression du temps (Kihlstedt : 1998). La plupart des corpus de français d'apprenants à visée acquisitionnelle sont désormais accessibles sur Internet à partir de la base de données intitulée *FLLOC*, *French Learner Language Oral Corpora*, constituée à l'université de Southampton. Ces différentes recherches, si elles concernent bien l'acquisition/apprentissage des langues, n'ont pour l'instant que peu d'impact réel

¹⁷⁸ Pour une synthèse sur la recherche en acquisition, voir Ellis (1998).

¹⁷⁹ Voir par exemple Botton *et al.* (2003) pour une exploitation de ce corpus.

sur l'enseignement, comme le fait remarquer De Salins (2000). Celle-ci constate qu'il y a finalement très peu d'échanges entre didacticiens et acquisitionnistes, car les premiers « sont mus par la conviction de l'efficacité technique de leurs interventions didactiques auprès des apprenants », tandis que les autres « peut-être parce que plus « scientifiques », s'en tiennent essentiellement à leur expertise linguistique » (2000 : 419).

VII.1.2. L'ACQUISITION DES LANGUES, QUELQUES DONNEES

Nous ne rentrerons pas dans les détails du sujet, mais nous tenons à brosser les grands traits de l'acquisition d'une langue étrangère, et notamment de la compétence pragmatique et sociolinguistique. Notre étude linguistique de la formulation de la question et de l'accord chez des apprenants de niveau plutôt intermédiaire s'inscrit en effet dans l'acquisition de la compétence pragmatique et sociolinguistique qui, dans le domaine de l'acquisition des langues en milieu guidé (c'est-à-dire en classe), suscite encore peu de recherches.

Les stades d'acquisition linguistique

L'acquisition de la langue étrangère comporte plusieurs stades. Véronique (2008) propose ainsi quatre moments clés dans l'appropriation de la grammaire du FLE : la catégorisation des unités de parole (en verbe, nom *etc.*), la sous-catégorisation des verbes (auxiliaires, modaux, existentiels, verbes lexicaux pleins), le recours aux adverbes temporels, aux particules de portée et aux connecteurs, enfin le marquage explicite de la subordination (*quand, parce que, que* complétive, relative). En ce qui concerne le développement du langage, les premières étapes de l'acquisition se manifestent par l'emploi de formules toutes faites, et l'emploi de phrases très simples semblables aux paroles produites par les enfants quand ils apprennent leur langue maternelle. La complexité des énoncés s'acquiert donc progressivement, et les débuts de la syntaxe passent en fait par l'acquisition d'énoncés préfabriqués que l'apprenant ne sait pas analyser et décomposer. Nous avons vu que même à un niveau plus avancé, les enseignants étudiés s'appuient sur cette particularité pour enseigner certaines structures à leurs apprenants, comme *que puis-je faire pour vous ?* (M^{me} D), ou *mon numéro de téléphone, c'est le...* (Mme G). Le problème, c'est que ces structures, bien que grammaticalement correctes, ne sont pas toutes le reflet de la langue parlée par les natifs qui maîtrisent, en plus des aspects grammaticaux de la langue, ses emplois pragmatiques et sociolinguistiques.

L'acquisition des compétences sociolinguistiques et pragmatiques

Les études en acquisition se sont d'abord focalisées sur les structures grammaticales de la langue, ce n'est que depuis quelques années que l'on s'intéresse à l'acquisition des compétences pragmatiques et sociolinguistiques du langage. Et pourtant, c'est dans la maîtrise de ces compétences que les apprenants éprouvent le plus de difficultés. Kerbrat-Orecchioni (1994 : 142) affirme que « la façon dont les locuteurs natifs évaluent les locuteurs non natifs repose plus sur la maîtrise des procédés conversationnels [...] que sur celle de la syntaxe, du lexique, ou de l'accent ». Or, les structures linguistiques dont les acquisitionnistes suivent les étapes de l'acquisition chez les apprenants, sont en fait parfois des énoncés appris dans les manuels, et sans véritable lien avec le réel français parlé et ses

conditions d'emploi. C'est ainsi que certains acquisitionnistes étudient l'acquisition de structures interrogatives à inversion comme *comment vous appelez-vous ?*, structures que l'apprenant n'aura malheureusement pas souvent l'occasion de produire dans une interaction authentique, et qu'il entendra peu fréquemment, en tout cas beaucoup moins que des énoncés du type : *vous vous appelez comment ?* ou même, *votre nom, c'est quoi ?* Une étude de Lightbown & D'Anglejean (1985), citée par Ellis (1996 : 247), met en garde contre ce risque en montrant qu'il y a de fortes disparités entre l'usage et la norme française déclarée dans les manuels de FLE, et que par conséquent, avant de faire une étude acquisitionniste, il faudrait savoir précisément de quoi est constituée la langue-cible, et non pas ce que l'on enseigne à l'apprenant. Si l'on étudie la langue en usage, on est contraint de prendre en compte des paramètres sociolinguistiques et pragmatiques dès le niveau débutant. De plus, nous verrons que chez nos apprenants néerlandophones, que nous considérons plutôt d'un niveau intermédiaire, c'est bien là que se trouvent la plupart de leurs problèmes ; ce sont ces erreurs d'ordre pragmatique ou sociolinguistique qui apparaissent de manière très claire dans la formulation de la question et l'expression de l'accord.

VII.2. LE FRANÇAIS PARLE PAR L'ENSEIGNANT

VII.2.1. L'INPUT EN MILIEU GUIDE ET NON GUIDE

Certaines études tendent à montrer que l'acquisition de la compétence sociolinguistique (par exemple la distinction entre *tu* et *vous*) et de la compétence pragmatique (la connaissance de différents *scripts* et des formules linguistiques qui les accompagnent préférentiellement) est considérablement augmentée par le séjour linguistique¹⁸⁰, parce que l'apprentissage en classe n'expose qu'à des registres de langue relativement formels. Une étude de Mougeon *et al.* (2002) sur les classes d'immersion à Toronto montre ainsi que les manuels de FLE et le discours des enseignants sont le reflet d'un français formel. Ainsi, ce qui semble incriminé dans l'apprentissage en milieu scolaire, c'est l'*input*¹⁸¹ artificiel, fortement « formel », c'est-à-dire en tout cas éloigné du français parlé, auquel les apprenants seraient exposés. Or, l'*input* de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble de ses discours, est une source d'acquisition pour l'apprenant, ce sur quoi plusieurs études en acquisition se sont penchées.

VII.2.2. L'INFLUENCE DE L'INPUT SUR L'APPRENTISSAGE

Les recherches en acquisition des langues s'appuient sur le fait que l'*input*, celui du milieu naturel ou de la classe de langue, a un effet sur l'acquisition. On s'est désormais démarqué de l'approche behavioriste, selon laquelle l'*input* modelait

¹⁸⁰ Voir par exemple Dewaele & Regan (2002) à propos de l'acquisition de l'omission variable de *ne* de négation par des apprenants flamands en milieu guidé (en classe) et en milieu non guidé (en situation authentique).

¹⁸¹ *Input/Output* : termes issus du domaine informatique. On définira l'*input* comme l'ensemble des discours et données auquel l'apprenant est exposé. L'*output* est ce que produit l'apprenant, à l'écrit et à l'oral.

directement l'*output* de l'apprenant, mais on a également dépassé l'approche générativiste ou mentaliste qui avait mis l'accent sur la *black box* de l'apprenant : pourvu que le sujet soit exposé à des données, il apprend, mais le déroulement de l'apprentissage ainsi que ses résultats est indépendant de la configuration de ces données. Le processus est en réalité plus complexe. Selon l'approche interactionniste, l'acquisition est le produit de l'interaction complexe entre les mécanismes internes d'acquisition et l'environnement linguistique, et notamment l'interaction verbale. Ainsi, l'acquisition est le terme d'un processus complexe dans lequel le travail discursif et la coopération entre un apprenant et un interlocuteur plus compétent jouent un rôle décisif. Dans les dernières approches, l'*input* joue donc un rôle déterminant dans l'apprentissage, notamment sous forme d'interaction. C'est la raison pour laquelle les études en acquisition des langues se sont d'abord centrées sur l'acquisition en milieu naturel, pour analyser les interactions exolingues où la négociation du sens, la reformulation, différents types d'efforts cognitifs et discursifs sont déployés par les deux parties pour comprendre et se faire comprendre. Sur le même modèle, on a étudié les interactions enseignant-apprenant et l'importance de l'*étayage* (le soutien linguistique apporté à l'apprenant par l'enseignant) mais parallèlement, on a montré que l'interaction en classe de langue avait des spécificités.

Dans le cadre de la classe, l'interaction est particulière parce que l'expert de la langue est toujours l'enseignant, et de plus, c'est l'enseignant qui occupe la majeure partie du temps de parole. D'après les études recensées par Chaudron (1995 : 50), ce sont les enseignants qui parlent le plus en classe de langue (entre 77 et 64 % selon les études), ce que corrobore notre corpus. Le discours des enseignants occupe en effet entre 76,3 et 88,9 % du volume total de mots dans les évaluations de jeux de rôles (et les cours sur la littérature de M^{me} C), ce qui est relativement normal dans la situation d'évaluation que nous enregistrons. Quoi qu'il en soit, cela veut dire que la grande part de L2 que les apprenants entendent et écoutent est, outre l'*input* du manuel, le langage de l'enseignant. Or, selon Chaudron (1995 : 157-164), plusieurs études sur la classe suggèrent qu'il y a une relation entre la fréquence de certaines structures de l'*input* de l'enseignant et l'apprentissage de ces structures chez l'apprenant. L'étude de Lightbown (1984) (citée par Ellis, 1996 : 270) montre ainsi que l'exposition d'apprenants d'EFL¹⁸² au Canada à des structures en *-ing* dans le discours de l'enseignant, a entraîné une acquisition de ces structures qui s'est vérifiée dans le long terme. Day & Shapson (1991, cité par Flyman Mattsson, 2003 : 13) montrent que la fréquence d'une certaine forme dans l'*input* est l'une des principales manières de la rendre saillante pour les apprenants. Selon Ellis (1996 : 272), l'hypothèse selon laquelle les apprenants acquièrent ce qu'ils entendent est donc une hypothèse importante de l'acquisition des langues, viable mais pas encore vraiment testée, même si plusieurs études ont révélé des associations positives entre la fréquence d'une certaine structure dans l'*input* et leur production par les élèves. C'est ce que l'on appelle la *frequency hypothesis* : l'ordre de l'acquisition en L2 est déterminé par la fréquence à laquelle apparaissent les différents items dans l'*input*. Si les études n'ont pas encore réellement testé cette hypothèse, elles se sont en revanche penchées sur la nature du langage auquel l'apprenant est exposé en salle de classe,

¹⁸² EFL : English as a Foreign Language

insistant sur les différences qui existent avec le français parlé en dehors de la classe.

VII.2.3. L'INPUT MODIFIÉ DE L'ENSEIGNANT

Les études en acquisition du langage se sont d'abord concentrées sur le *caretaker*, c'est-à-dire le rapport parent-enfant et les modifications du langage des parents lorsqu'ils s'adressent à l'enfant. Sur ce modèle, on a élaboré le *foreigner talk*, c'est-à-dire le langage du natif qui s'adresse au non-natif, notamment lorsque celui-ci ne maîtrise pas la langue-cible. Il s'agit d'un langage simplifié censé faciliter la compréhension. Dans la classe de langue, l'enseignant transforme lui aussi son langage de manière plus ou moins marquée en fonction du type d'activité, du niveau des élèves et de leur âge (Cook, 1991 : 92) : avec des apprenants jeunes et débutants, il modifie davantage son discours qu'avec des apprenants adultes et non-débutants. Avec des apprenants débutants, les enseignants auront ainsi tendance à parler plus lentement, à faire des pauses parfois assez longues, à avoir une prononciation exagérée et simplifiée, à utiliser un vocabulaire basique et un degré de subordination relativement faible (Chaudron, 1995 : 50 ; Ellis, 1996 : 582). Dans le même temps, ce mouvement de simplification est contrarié par une certaine élaboration. En effet, les enseignants remplacent souvent des termes jugés difficiles par une paraphrase explicative, ce qui n'a pas forcément des effets bénéfiques sur l'apprentissage. Ainsi Chaudron (1983) (cité par Cook, 1991 : 92) montre que les simplifications à l'œuvre dans le discours de l'enseignant d'EFL, qui remplace par exemple « *clinging* » par « *holding in tightly* », ou « *ironic* » par « *funny* », conduisent en fait à des sur-simplifications ambiguës et des sur-élaborations redondantes et confuses qui aident peu à l'acquisition. Ces modifications soulignent le « *teacher paradox* » (Edmondson, 1985 : 162) : « *we seek in the classroom to teach people how to talk when they are not being taught* », cristallisé dans ce langage de l'enseignant qui n'est pas vraiment celui du natif en conversation naturelle. Autrement dit, l'*input* auquel les apprenants sont exposés ne serait pas « authentique ». Cette affirmation a en fait été nuancée par un certain nombre de recherches qui ont étudié les discours de la classe et ses schémas interactionnels.

VII.2.4. NATURE DES DISCOURS DE LA CLASSE DE LANGUE

Structure prototypique de l'échange didactique

Ce sont Sinclair & Coulthard (1975) qui proposent le modèle hiérarchique le plus connu et le plus exploité pour identifier les différents rangs dans la structure d'une leçon. Celle-ci se décompose en leçon, transaction, échange, intervention (*move*) et acte. L'élément le plus clairement défini et le plus étudié est l'échange didactique. Il est formé de trois interventions : l'*initiative move* ou intervention initiative, le *responding move* ou intervention réactive, et le *follow-up* ou intervention évaluative. Chaque intervention peut être formée d'actes différents ; l'intervention initiative est souvent une question, mais elle peut aussi constituer un conseil ou une assertion. L'intervention évaluative peut être un acte d'acceptation (*oui*), un acte d'évaluation (*bien*) ou un commentaire (*c'est intéressant*), même si en réalité elle

assume bien souvent plusieurs actes à la fois (notamment acceptation et évaluation), comme dans cet échange tiré de *Lancom* :

(93). G- [...] il y a une lettre difficile pour les français c'est ça <INT> G écrit au tableau la lettre W </INT> = on appelle ça comment (prénom) tu sais ?

E- le *double V*

G- le *double V très bien*

(G.2, év.1)

A l'origine, cette structure hiérarchique ne s'appliquait pas aux classes de langue, mais elle convient parfaitement à l'échange didactique.

Même s'il existe bien entendu d'autres formes d'échange dans la classe de langue, notamment dans les situations où l'enseignant ne contrôle pas à lui seul cet échange (travail en groupe, débats, *etc.*), il n'en reste pas moins vrai que l'échange didactique¹⁸³ est un type très courant dans la classe de langue. Cette prégnance de l'échange didactique, typique de la situation de classe, a contribué à représenter l'interaction en classe de langue comme coupée des interactions de la vie quotidienne.

Discours naturels vs discours de la classe de langue

L'interaction en classe de langue est soumise à un paradoxe irréductible, puisqu'il s'agit d'enseigner en classe comment l'on parle en dehors de la classe. Cette situation est compliquée par le fait qu'en classe de langue, la langue L2 est à la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage. Or, on a d'abord surtout mis l'accent sur l'éloignement du discours de la classe par rapport à l'interaction « authentique » et « spontanée ». Il y a en effet tension entre le discours approprié à l'endroit, une salle de classe, et le discours approprié aux objectifs, c'est-à-dire apprendre un langage authentique. La situation d'interaction en classe est en effet fort différente de celle d'une interaction hors-classe, d'abord par le statut des interlocuteurs et leur rôle dans l'interaction. Dans la classe, l'enseignant est en position de supériorité par rapport à ses apprenants. Il s'agit d'abord d'une supériorité de savoir : enseignant et apprenants sont dans une relation expert/novice qui ressemble à bien des égards à la situation d'apprentissage de la langue maternelle. Au niveau interactionnel, c'est l'enseignant qui mène l'interaction et contrôle les tours de parole, il donne la parole à l'apprenant et évalue ses propos. En résumé selon Dabène (1984b), l'enseignant assume trois fonctions principales, celle de vecteur d'information, de meneur de jeu et d'évaluateur, fonctions qu'assurent rarement les apprenants. Les rôles ne sont donc ni complémentaires ni interchangeables comme c'est souvent le cas dans les conversations hors-classe. La relation enseignant/apprenants est pré-construite par un contrat didactique « de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez les autres un certain nombre d'attentes et de représentations » (Boissat, 1991 : 263).

A cause de ces particularités, on a longtemps considéré le discours pédagogique comme une distorsion et une falsification malheureuses du discours naturel¹⁸⁴, si

¹⁸³ Ce type d'échange connaît plusieurs appellatifs : l'appellatif anglais *IRF* est souvent remplacé en français par l'expression *échange didactique* adoptée ici, ou encore par *modèle sandwich* (Boissat, 1991 : 269, qui cite François).

¹⁸⁴ Voir Ellis (1996 : 581).

bien que les chercheurs se sont d'abord intéressés à l'acquisition hors-classe, laissant le domaine scolaire à la didactique des langues. Selon Coste (2002), « l'intervention pédagogique apparaissait comme une sorte de parasitage à la fois du processus « naturel » d'acquisition [...], les productions spontanées des témoins passant pour perturbées (contraintes, bloquées, canalisées) par le cadre de la classe, les consignes de l'enseignant, les modèles du manuel. » La didactique des langues n'a pas été plus tendre envers la classe qui ne correspondait pas aux critères de la « communication authentique ». Toujours selon Coste (2002), l'introduction des apports de la sociolinguistique, de la pragmatique et de l'analyse conversationnelle en didactique des langues avec l'approche communicative, a eu pour effet de caractériser plus précisément « des objectifs d'apprentissage définis en termes de compétence à communiquer, de l'autre, ces mêmes apports et outils d'observation et de description qui y étaient associés rendaient flagrant le décrochage entre ces objectifs mieux cernés et ce que donnaient à voir les données recueillies dans les classes. » La classe de langue a ainsi longtemps été vue comme inapte à l'apprentissage d'un « langage authentique », nouvelle norme idéalisée qui viendrait remplacer la norme de l'écrit.

Ce n'est que depuis une vingtaine d'années -Pekarek (2000) date ce tournant à partir des travaux de Arditty (1987)- que les recherches en acquisition et en didactique des langues se sont intéressées de nouveau à la classe dans une perspective interactionniste. Ainsi, « les travaux sur la classe menés dans une perspective interactionniste [...] mettent en doute l'idée que l'interaction en classe suivrait des déroulements monolithiques foncièrement standardisés et présentent une image plus différenciée de la réalité scolaire » (Pekarek, 2000). Avec l'approche interactionniste en acquisition et en didactique des langues, la salle de classe retrouve donc un certain intérêt et une certaine légitimité, et l'on se démarque aujourd'hui d'une opposition radicale entre discours de la classe et discours authentique.

Les discours naturels de la classe de langue

Petit à petit émerge l'idée que l'interaction en classe de langue est plus complexe qu'il n'y paraît, et qu'elle n'est pas forcément « inauthentique » : les discours de la classe de langue et ses schémas interactionnels sont en fait multiples et spécifiques, ils ne sont pas forcément les pâles reflets déformés des interactions hors-classe. Selon Dabène (1984a : 130), la classe de langue est ainsi traversée par un double dialogue. L'échange entre apprenants et enseignant est doublé d'un autre échange dont le thème est précisément le premier ; c'est ce que l'auteur appelle le dialogue « métacommunicatif », focalisé sur le code. Cet échange métacommunicatif est l'élément fondamental de la classe de langue, et peut-être aussi le moment le plus « authentique ». Dabène s'oppose ainsi à la perspective de la recherche de la plus grande spontanéité qui tend à mythifier l'authentique. La classe de langue aurait donc un discours propre, le discours « métacommunicatif », qui se traduirait par une bifocalisation de la classe de langue sur le code et sur le monde extérieur.

Plusieurs études ont également tenté de montrer que l'interaction en classe de langue possédait certaines caractéristiques de l'interaction hors-classe. Boissat (1991) part de l'étude de l'acte de question en classe de langue, et surtout du contenu des réponses apportées, pour montrer que la question est tantôt une vraie question qui renvoie au monde « hors-classe », tantôt une question focalisée sur la

forme à acquérir en classe. Le répertoire verbal de l'enseignant n'est donc pas aussi monolithique qu'on aurait pu le penser, et surtout, pas aussi éloigné du langage parlé en dehors de la classe. De même, Cicurel (2002) montre d'après un corpus de séquences de classes de FLE à l'Université (corpus DELCA) que l'enseignant, « pour réaliser sa performance de professeur, puise à la fois dans son répertoire linguistique ordinaire et fait appel à un répertoire didactique et interactionnel ». L'auteur étudie, au niveau interactionnel et didactique, l'entrecroisement d'une pratique qui s'attache à la langue (relever les erreurs, faire des remarques linguistiques), et d'une pratique interactionnelle, c'est-à-dire une capacité à s'adapter « à chaud » aux réponses de l'apprenant, à « imaginer des solutions dans l'immédiateté de l'échange ». Cicurel invite finalement à voir dans l'interaction en classe de langue « un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, considéré comme un lieu social ». Ainsi, les frontières entre la classe et le hors-classe sont en fait perméables, d'autant plus que les multiples activités de la classe de langue permettent d'y faire entrer plusieurs types de discours. A travers une analyse de cours de conversation en classe de français langue étrangère en Suisse, Pekarek (1996) montre en effet qu'à côté d'échanges classiques centrés sur la langue (donc un discours métacommunicatif), les cours de conversation provoquent des interactions très proches de la conversation naturelle hors-classe.

En résumé, les études récentes en acquisition des langues et en didactique tendent à présenter le discours de la classe de langue comme un discours aussi « authentique » que le discours hors-classe, et soumis à des régularités et des variations tout aussi profitables pour l'apprenant.

VII.3. CONCLUSION

Acquisitionnistes et didacticiens se sont tous deux intéressés au français parlé en classe de langue. En ce qui concerne le français parlé des apprenants, la perspective a plutôt été celle de l'acquisitionniste qui, dans l'interlangue de l'apprenant, a tenté de déterminer des séquences et un ordre d'acquisition. Si ces recherches sont tout à fait pertinentes, se pose cependant au niveau didactique et linguistique le problème des phénomènes linguistiques étudiés par le chercheur en acquisition. En effet, il pourrait paraître peu pertinent pour un linguiste d'étudier l'acquisition d'une structure comme la question à inversion dès le niveau débutant, puisqu'il s'agit d'une structure qui est fort peu employée en français parlé. Du point de vue de la didactique cette fois-ci, on n'étudie pas le français parlé des apprenants, mais la manière la plus efficace de leur enseigner le français, quel que soit son contenu.

Or, une étude linguistique du français parlé des apprenants comparé à celui des francophones, va permettre d'apporter un point de vue complémentaire aux recherches des acquisitionnistes et des didacticiens. D'une part, la comparaison avec la langue du natif permet à la fois de déterminer les erreurs les plus fréquentes commises par les non-natifs, et de caractériser ce qui est essentiel dans le discours du natif pour l'apprentissage de la langue. D'autre part, la comparaison entre les deux discours met en valeur le fait que ce qui est appris par l'apprenant n'est pas toujours la langue du natif, mais une représentation souvent fortement normée de la langue, véhiculée par les manuels et le discours didactique des enseignants.

Parallèlement, une analyse linguistique du français parlé par les enseignants nous permettra de corroborer certains résultats trouvés en didactique, à savoir que le discours de l'enseignant est traversé par des tendances multiples et parfois contradictoires, et que son français, même chez un non-natif, est à bien des égards fort proche du français parlé hors-classe.

Pour étudier conjointement tous ces français parlés en classe et hors-classe, nous avons choisi de traiter deux actes de langage fondamentaux, l'acte de question et l'acte d'accord. Dans la partie qui suit, nous mettrons l'accent sur la comparaison entre le discours de l'enseignant et le français parlé du natif à propos de la formulation de la question. En didactique, l'acte de question a longtemps été considéré comme le responsable de tous les maux de la classe de langue, en tant que structure contraignante et peu productrice d'*output* pour l'apprenant. Après une brève revue des études sur le sujet, nous montrerons à travers notre corpus qu'une analyse linguistique de cet échange didactique permet d'apporter un éclairage nouveau sur le discours de l'enseignant qui, au-delà de schémas interactionnels et de rôles multiples, est le reflet de façons de parler qui relèvent de plusieurs domaines, celui de la norme écrite, mais aussi celui du français parlé et d'un français professionnel. Dans la dernière partie, nous nous concentrerons sur le français parlé des apprenants comparé à celui des natifs, sans cependant délaisser le français de l'enseignant, pour analyser de manière approfondie les marqueurs d'accord, petits mots essentiels dans tout type d'interaction, et fort employés par l'enseignant dans l'interaction didactique. Nous verrons que les marqueurs d'accord employés par l'enseignant sont en fait très proches de ceux des natifs, tandis que les apprenants néerlandophones ont une pratique particulière, influencée par les leçons des manuels de FLE.

VIII. Etude linguistique d'un acte prototypique de l'échange didactique : la question

Introduction

Les études concernant le fonctionnement de la question en linguistique et en sociolinguistique sont assez nombreuses. Nous citerons les recherches les plus récentes qui s'appuient sur des corpus de français parlé, comme Coveney (1996) et (1997), Flament-Boistrancourt & Cornette (1999), Flament-Boistrancourt (2000), ainsi que Quillard (2000), thèse de doctorat qui présente une analyse sociolinguistique de la question. Nous ferons également référence à l'étude de la valeur argumentative des structures interrogatives par Anscombe & Ducrot (1988 : 115-137). En didactique, la question de l'enseignant a fait l'objet d'une abondante recherche en tant que productrice d'*output*. Nous avons choisi d'aborder cette problématique d'un autre point de vue, en partant de l'analyse linguistique de la formulation de la question chez l'enseignant. Nous verrons en effet que si la question est fortement critiquée d'un point de vue didactique, comme responsable de l'« inauthenticité » des discours en classe de langue, d'un point de vue linguistique en revanche, la question formulée par l'enseignant exploite toutes les possibilités de la question en français parlé hors-classe, encore faut-il en déterminer les valeurs et les emplois.

Tout au long de l'étude seront bien sûr mentionnées les caractéristiques de la formulation de la question chez les francophones et chez les apprenants, d'une part à partir d'études déjà réalisées, d'autre part à partir de nos propres calculs tirés du corpus *Lancom* et de nos données personnelles, et qui corroborent le plus souvent les résultats déjà trouvés. Il s'agira de montrer les différences et les points communs entre les différents groupes dans la formulation de la question, pour relever ce qui est caractéristique chez le natif, et surtout distinguer ce qui rapproche ou éloigne enseignants et apprenants de la pratique du natif.

VIII.1. Etudes didactiques sur la question

VIII.1.1. DEFINITIONS DE LA QUESTION DIDACTIQUE

L'attitude questionnante est prégnante en classe de langue étrangère. Les études à ce sujet se sont concentrées sur la possibilité d'influencer la pratique de l'enseignant, en étudiant quel type de question serait le plus productif au niveau de l'*output* de l'apprenant. On a donc établi différentes taxinomies pour décrire la question de l'enseignant¹⁸⁵ ; la distinction établie par Long & Sato (1983) entre *referential question* et *display question*, c'est-à-dire entre question référentielle et fausse question, est fortement répandue. Elle consiste à opposer les questions dont l'enseignant connaît la réponse, les *fausse questions* :

- (94). L- [...] (prénom) **que faut-il dire = je viens de eerste november**
 E- je viens la première novembre
 L- on dit *le premier novembre* oui donc *le premier* = c'est ça =
 (L.7, reprise globale, données personnelles)

¹⁸⁵ Pour une revue plus complète, voir Ellis (1996 : 586-592).

et les questions référentielles qui sont de vraies demandes d'information, et dont l'enseignant ne connaît pas la réponse :

(95). C- [...] oui alors première chose question **est-ce que vous avez entendu quelques petites erreurs**↓

E- coordination

C- coordination oui ça c'était euh les coordonnées

(C.10, év.1, données personnelles)

Les fausses questions sont fortement utilisées dans le discours de l'enseignant, et notamment dans l'échange didactique. C'est donc une question typique de la situation de classe et peu employée dans la conversation naturelle. Or, l'hypothèse en acquisition est que les questions référentielles sont plus productives au niveau de l'*output* des apprenants que les fausses questions, ceci pour plusieurs raisons : contrairement aux fausses questions qui exigeraient une réponse minimale, les questions référentielles exigent une réponse plus longue et élaborée ; elles permettent de plus de mettre en place une approche communicative du langage, dans la mesure où elles sont plus fréquentes que les fausses questions dans la conversation naturelle¹⁸⁶. Ces résultats sont quelque peu controversés par l'étude récente de Flyman Mattsson (2003 : 82-109) : dans les trois classes de FLE de lycée qu'elle a étudiées et enregistrées régulièrement en Suède pendant trois ans, les fausses questions posées par les enseignants génèrent chez les apprenants des réponses plus longues que les questions référentielles. Parmi les différents critères utilisés par Flyman Mattsson pour classer les questions, le critère de la forme de la question, partielle ou totale, s'est révélé déterminant : la question totale génère en effet des réponses plus courtes que la question partielle. Or, les fausses questions sont généralement formulées à l'aide de questions partielles, tandis que les questions référentielles prennent plus souvent la forme de questions totales. Flyman Mattsson en arrive ainsi à une conclusion fort surprenante : du point de vue de la génération d'un *output* communicatif (c'est-à-dire qui ne se réduit pas à une réponse attendue et purement formelle), les fausses questions sont aussi productives que les questions référentielles, et cela quel que soit le niveau de l'apprenant. C'est la différence entre question totale et question partielle qui est déterminante.

La différenciation entre questions référentielles et fausses questions n'est pas sans rapport avec la distinction entre questions ouvertes et questions fermées. Barnes (1969, cité par Ellis, 1996 : 589) montre ainsi que les questions ouvertes autorisent un certain nombre de réponses acceptables, comme dans cet échange tiré de notre corpus :

(96). D- oui très bien à *qui ai-je l'honneur* ? c'est un très bon début hein qu'est-ce qu'on peut dire encore à la place de à *qui ai-je l'honneur* ? quand on prend le téléphone ?

E- qui est à l'appareil ?

D- oui par exemple *qui est à l'appareil* ? encore ?

E- \$

D- par exemple à qui hein est-ce que je parle ? ou avec qui ?

¹⁸⁶ Voir par exemple Flyman Mattsson (2003 : 82-83) qui cite notamment Long & Sato (1983), Brock (1986), White & Lightbown (1984).

E- c'est de la part de qui ?
 D- par exemple c'est de la part de qui ?
 (cass.16, série 29, séq.6, corpus *Lancom*)

tandis que les questions fermées n'autorisent qu'une seule réponse possible :

(97). G- comment est-ce qu'on dit *percent* ?
 E- *pour cent*
 G- hein *l'acompte c'est dix pour cent* =
 (G.1, év.1, données personnelles)

La fausse question est souvent une question fermée, et la question référentielle une question ouverte, mais pas toujours, comme le montrent les exemples ci-dessus : la question de Mme D, *qu'est-ce qu'on peut dire d'autre à la place de à qui ai-je l'honneur ? quand on prend le téléphone ?* est une question fausse et ouverte. Pourtant, la conclusion de Barnes (1969) recoupe celle qui oppose questions référentielles et fausses questions, puisque les questions fermées, les plus employées par les enseignants, sont censées être moins productives que les questions ouvertes, souvent utilisées en conversation « naturelle ».

VIII.1.2. LES CRITIQUES DE LA QUESTION DIDACTIQUE

Ce que l'on reproche donc avant tout à la question de l'enseignant, c'est d'être une fausse question, et pas seulement dans les cours de langue. A partir d'un cours de morale en 4^e primaire en Belgique, Ronveaux & Collet-Decroix (1999) montrent par exemple que si dans la vie quotidienne, « la question est l'acte de langage qui permet d'obtenir une information que l'on ne possède pas [...], la classe est en effet un des seuls lieux où celui qui sait quelque chose questionne celui qui en principe en sait moins que lui ». Mais il s'agit là selon nous d'une curieuse méconnaissance de la nature de la question posée dans la « vie quotidienne ». Nous verrons en effet que, dans le cadre d'une agence de voyage, les questions sont en réalité souvent des demandes de confirmation, c'est-à-dire que celui qui questionne connaît déjà plus ou moins la réponse. Les conversations hors-classe regorgent ainsi, comme en classe, de questions rhétoriques, questions phatiques, questions-demandes de confirmation qui ne sont pas de réelles demandes d'information.

Ce que l'on reproche ensuite à la question de l'enseignant, c'est sa fréquence. Selon Ronveaux & Collet-Decroix (1999), les questions en cours de langue sont lancées à une fréquence de trois cents répliques par heure. Certains chercheurs en didactique tentent alors de montrer qu'il existe d'autres moyens de provoquer l'*output*, pour laisser plus de place et de liberté à la parole de l'apprenant, notamment en organisant des activités en groupe, des cours de conversation (Pekarek, 1996), bref en évitant le face-à-face enseignant/apprenant.

Cette courte revue des études sur la question chez l'enseignant nous permet de voir quelle est l'orientation et la conclusion des recherches à ce sujet : se focalisant non pas sur la structure de la question mais sur la nature de la réponse de l'apprenant, les chercheurs montrent que la (fausse) question de l'enseignant contribue à faire du discours de la classe un discours fallacieux. Au mieux, les analyses tentent d'améliorer la question, de façon à ce qu'elle produise plus d'*output* oral

d'apprenant. Le discours de l'enseignant, et la formulation de la question en particulier, n'est donc pas analysé pour lui-même en tant qu'*input* spécifique. Et pourtant d'un point de vue didactique et linguistique, la formulation de la question chez l'enseignant est fort intéressante : elle montre que l'apprenant est exposé à un discours particulier, mélange de plusieurs genres oraux, véritable « laboratoire de langue » (Coste, 2002 : 6), « où les données langagières se trouvent comme concentrées, rebrassées et moins aléatoires que dans d'autres environnements. » Nous proposerons donc une typologie de la question chez les enseignants de notre corpus, inspirée de Flament-Boistrancourt & Cornette (1999), et qui tente d'envisager la question d'un point de vue purement linguistique. Nous la comparerons à différentes données sur la formulation de la question en situation « authentique », et surtout à nos propres données sur la formulation de la question dans les jeux de rôles à l'agence de voyage du corpus *Lancom*, et les interactions authentiques à l'agence de voyage.

VIII.2. Méthodologie

VIII.2.1. LE CORPUS D'ETUDE

Il se compose de trois volets. Le premier volet, le plus important, comprend les transcriptions d'évaluations de performances orales par une enseignante du corpus *Lancom*, et par trois enseignants enregistrés par nos soins dans leurs classes de FLE en Belgique néerlandophone. Nous n'y reviendrons pas étant donné que ce sous-corpus fait l'objet d'une présentation détaillée au chapitre VI (143). Pour savoir comment l'enseignant formule la question, il est nécessaire de comparer son discours avec des interactions hors-classe. Outre les nombreuses études sur le sujet, nous avons préféré proposer nos propres résultats tirés de l'ensemble des interactions authentiques à l'agence de voyage. Elles nous permettent en effet d'analyser en même temps comment se place l'apprenant néerlandophone par rapport à des deux types de français parlé, celui de l'enseignant et celui du francophone hors-classe. Nous disposons en effet de plusieurs transcriptions de jeux de rôles à l'agence de voyage, joués par des élèves néerlandophones de Belgique flamande. Ce sont ces deux sous-corpus, l'agence de voyage du côté francophone et du côté néerlandophone, que nous présentons ici.

Les premiers jeux de rôles et interactions authentiques à l'agence de voyage ont été filmés et retranscrits en 1993 (par R. Gevaert et D. Flament), et font partie du corpus *Lancom*. Mais l'ensemble constitué par les deux volets comportait cependant quelques imperfections pour les phénomènes que nous avons choisis d'étudier : du côté francophone, les six interactions filmées dans une agence de voyage de Marcq-en-Baroeul ne faisaient intervenir qu'une seule employée, ce qui posait un certain problème du point de vue des fréquences trouvées pour la question et les marqueurs d'accord, que nous étudierons *infra* au chapitre IX. Nous avons donc de nouveau enregistré, dix ans plus tard, dans cette même agence, avec trois employées différentes, un total de sept interactions (environ 160', 20.313 mots). Du côté néerlandophone, les données n'étaient pas assez importantes en volume : pour compléter les six jeux de rôles joués par des apprenants d'un lycée technique de Gand, nous avons également procédé à de nouveaux enregistrements

de jeux de rôles dans une agence de voyage, au collège Saint-Alouis de Diksmuide, dans plusieurs classes différentes, du niveau 4^e au niveau 6^e¹⁸⁷, avec trois enseignants différents qui ont également proposé une évaluation orale pour chaque jeu de rôles (11.539 mots). Bien que les apprenants néerlandophones enregistrés en 1993 soient d'une formation différente puisqu'il s'agit d'enseignement technique, ils ont le même niveau (intermédiaire), nous avons donc préféré conserver ces jeux de rôles. L'intérêt est d'abord de pouvoir comparer entre néerlandophones et francophones, non pas dans le but de décrire l'interlangue du néerlandophone : notre analyse ne se situe pas dans le domaine acquisitionnel, et nous n'étudions pas l'évolution des élèves dans le temps. Cependant, en ce qui concerne la formulation de la question, la comparaison permet de mesurer précisément à quel niveau d'apprentissage du français parlé l'apprenant se situe, et éventuellement, pourquoi.

L'agence de voyage côté néerlandophone

Pourquoi avoir choisi l'agence de voyage ? C'est du point de vue didactique que nous sommes partis. Or, le jeu de rôles dans une agence de voyage présente un certain nombre d'avantages : c'est une interaction relativement longue, qui nécessite de la part des élèves un certain investissement pour pouvoir soutenir la conversation jusqu'au bout. L'exercice ne peut donc pas se limiter à une simple récitation : il y a toujours des réactions imprévues de la part de l'un ou l'autre des interlocuteurs qui obligent à une prompt réaction. De plus, il s'agit d'une conversation à finalité externe, dont l'objectif est l'obtention d'un voyage/séjour/billet de train : le but est donc clairement défini, et les élèves ne peuvent pas se séparer sans l'avoir atteint, ou du moins avoir atteint sa promesse. En résumé, la finalité et la relative complexité de ce type d'interaction obligent l'apprenant à ne pas répéter mécaniquement ce qu'il a préparé. Ensuite, la situation de communication dans une agence de voyage ne comporte pas pour les apprenants de vocabulaire spécifique, mais elle induit des actions simples qu'ils connaissent bien et qu'ils peuvent ainsi réinvestir dans une action complexe : réserver quelque chose, acheter, demander des informations. L'interaction dans une agence de voyage est donc une vraie tâche complexe, comme le veut l'approche actionnelle prônée par le *CECRL*. De plus, au niveau linguistique, une telle interaction nécessite bien sûr de formuler un grand nombre de questions (pour avoir des informations sur un séjour, des informations sur le client), et d'actes de langage fort courants (comme l'acte d'accord). Enfin, dernière raison, « l'invitation au voyage » : l'apprenant choisit sa destination en fonction de ses aspirations et de ses rêves, il y a dans ce jeu de rôles une dimension de plaisir qui n'est pas négligeable. M^r L avait d'ailleurs proposé de travailler les personnages¹⁸⁸, et certains élèves s'y sont visiblement impliqués. Le tableau suivant récapitule l'ensemble des données par niveaux pour les jeux de rôles à l'agence de voyage (durée totale : 153'25'').

¹⁸⁷ La quatrième flamande correspond à une quatrième française, la cinquième à la troisième française, et la sixième à la seconde. Le lycée flamand prend en charge les deux dernières années d'études secondaires.

¹⁸⁸ Voir Annexe II.3.3.

Niveau et enseignant	nb de jeux de rôles	volume (nb de mots)
4 ^e (G)	14	5.735
4 ^e (L)	11	3.983
4 ^e (C)	5	2.107
5 ^e (L)	3	3.741
6 ^e (C)	4	2.063
6 ^e (L)	6	2.838
5 ^e technique (D) (corpus Lancom)	7	1.927
Total	49	22.394

Figure 12. Tableau récapitulatif des jeux de rôles à l'agence de voyage par niveau

L'agence de voyage côté francophone

Au niveau linguistique et interactionnel, l'interaction à l'agence de voyage nous est apparue fort intéressante. Tout d'abord, c'est un type d'interaction relativement peu étudié, à en croire par exemple le contenu du dernier numéro de la *Revue française de linguistique appliquée* (2006) : l'analyse de conversations s'est surtout focalisée sur les interactions médecin-patient, les réunions de travail, et les différents types de conversations téléphoniques (il y existe par exemple un corpus de conversations téléphoniques avec un opérateur de la SNCF à l'Université Paris III). Les interactions en site commercial ont cependant suscité un assez grand intérêt parmi les interactionnistes (Kerbrat-Orecchioni et les interactions en boulangerie par exemple), mais il n'y a pas à notre connaissance d'enregistrements dans une agence de voyage, à part celui d'Auchlin (Genève, 1985). Au niveau linguistique, on peut s'attendre à de nombreuses questions, puisque le client cherche à obtenir des renseignements à propos d'un séjour, et que l'employée de son côté, doit obtenir des informations sur les souhaits du client.

Les treize interactions qui se déroulent à l'agence de voyage possèdent les caractéristiques suivantes :

- l'enregistrement : enregistrement vidéo pour la première partie enregistrée en février 1993, uniquement audio pour celle enregistrée en juillet 2006, retranscrit ensuite sous format SGML, composé de 30.180 mots.
- le lieu : l'interaction se déroule dans un endroit public, une agence de voyage, située dans le nord de la France à Marcq-en-Baroeul (Lille). Les interactants, le client et l'employé, sont disposés en face à face, de part et d'autre du bureau de l'employé.
- le script : le lieu va définir le type d'interaction auquel il prête. En effet selon Cosnier, (Kerbrat-Orecchioni citant Cosnier, 1998a : 78) « la vie sociale a pour théâtre un certain nombre de settings, cadres sociaux définis qui ont une certaine finalité, et où les comportements sont régis par un ensemble de prescriptions et de proscriptions conventionnelles connues de tous les membres compétents de la communauté [...] ». Chaque setting possède un *script* ou mode d'emploi, guide de bonne conduite. Le script définit des séquences ordonnées d'échanges et d'actions

qui auront lieu au cours de l'interaction. Dans le cas d'une agence de voyage, il est assez simple : le client et l'employée doivent répondre à un certain nombre de prescriptions et proscriptions que l'on pourrait décrire ainsi : après les salutations d'usage, le client indique l'objet de sa visite (retirer un billet d'avion, demander des renseignements pour tel voyage, changer les données de son voyage *etc.*...), après ces préliminaires vient la transaction proprement dite au cours de laquelle l'employée doit satisfaire son client ; pour cela, les interlocuteurs doivent s'accorder sur un certain nombre de paramètres qui donneront lieu à discussion : la destination du voyage, la date de départ, l'heure, les modalités de réception et de paiement du voyage *etc.*... Vient la conclusion de la transaction : le client règle son voyage et souvent, l'employée récapitule les données de celui-ci. On le voit, certains paramètres sont libres, d'autres peuvent changer de place, ce qui n'exclut pas un certain ordre dans l'interaction : par exemple, le client ne peut pas demander une date de départ avant d'avoir indiqué sa destination.

Il s'agit donc d'un corpus d'interactions dites « semi-spontanées », puisqu'il y a en quelque sorte des « passages obligés » quant au sujet, au but et au déroulement de la discussion. Dans ce type d'interaction dit « de service », la notion de script a une grande pertinence, même si les règles du jeu ainsi définies sont toutes négociables au cours de l'échange.

- le cadre temporel : les enregistrements se sont déroulés en février 1994 dans la matinée, et en juillet 2006 dans l'après-midi. Si pour certaines situations, le cadre temporel a une grande importance, dans notre cas, il ne semble pas avoir d'incidence sur l'interaction.

- le but : comme le remarque Kerbrat-Orecchioni (1998a : 79), « le but est dans une certaine mesure intégré au site, puisque à tout site est associé une finalité intrinsèque; mais il est en même temps relativement autonome puisque comme le remarquent Brown et Fraser, un stade peut être occasionnellement le cadre d'une manifestation politique. [...] Le but de l'interaction se localise donc quelque part entre le site (qui a une destination propre), et les participants (qui ont leurs propres objectifs). » Dans notre cas, le but global de chaque interaction enregistrée est bien défini puisqu'il s'agit d'un type d'interaction à finalité externe (achat d'un billet, obtention d'un renseignement), même si l'on peut trouver d'autres buts annexes dans certaines interactions (raconter une histoire personnelle, par exemple dans l'interaction « Un couple de jeunes »).

- les participants : les interactions mettent en scène quatre employées de l'agence (une en 1993, trois en 2006). Le profil des clients est varié : certains sont des habitués, ils choisissent toujours la même employée avec laquelle ils ont une « histoire transactionnelle et conversationnelle » (connaissance liée à la situation : les différents voyages effectués, mais aussi connaissance plus intime : le nom, la famille, la profession). D'autres clients viennent pour la première fois, ou bien n'ont visiblement pas d'histoire transactionnelle avec les employées. Le nombre total des participants varie de deux à quatre personnes ; dans le cas d'interactions à quatre personnes, il s'agit de couples accompagnés d'un enfant qui prend épisodiquement part à la conversation.

A partir de ces caractéristiques, nous proposons le tableau suivant qui recense la nature et le nombre des participants, le nombre de mots, et ce que nous avons appelé l'histoire transactionnelle : les clients semblent-ils venir pour la première fois, ou bien ont-ils déjà réservé un séjour, qui peut être en rapport ou non avec l'objet de leur visite, le but de l'interaction, et son issue : négative d'un point de vue purement commercial lorsque aucune transaction ni réservation n'est effectuée, positive dans le cas contraire.

Titre de la scène (durée et nb de mots)	Nombre et statut des participants	Histoire transactionnelle	But de l'interaction	Issue de l'interaction
Les véliplanchistes (1.659 mots)	- l'employée A - jeune homme d'une vingtaine d'année	Oui : l'employée lui a vendu un voyage en Californie l'année précédente	Renseignements sur un voyage à Ténérife	Positive : le client réserve le voyage
Retrait d'un billet d'avion pour Nice (360 mots)	- l'employée A - un homme et son enfant d'une dizaine d'année	Oui : le client a déjà réservé son billet, il est donc déjà venu et connaît l'agence	Retirer le billet d'avion	Positive
Un couple peu commode (2.594 mots)	- l'employée A - un couple d'une cinquantaine d'années	A priori Non	Modifier un voyage	Négative
Un père organisé (2.781 mots)	- l'employée A - un homme d'une quarantaine d'années	Oui : sa femme est venue à l'agence pour prendre des renseignements	Réserver un voyage en Corse	Positive
Un gentil client (1.490 mots)	- l'employée A - un homme d'une quarantaine d'années	Oui : l'employée sort son dossier avant même que le client ait formulé sa demande. Le client a déjà réservé le séjour.	Retirer un billet	Positive
Les parents de Justine (20.501 mots)	- l'employée A - un couple et leur enfant, Justine, une dizaine d'années	A priori Non	Modifier un voyage	Positive
L'Egypte (1.305 mots)	- l'employée P - un homme d'une quarantaine d'années	Oui : a réservé son voyage	Vient régler le reste + informations sur la Corse	Positive
Lesbos (1.609 mots)	- l'employée M - jeune fille (vingtaine d'années)	Ses parents ont réservé un voyage à Lesbos	Vient se rajouter au voyage	Positive
Suède (3.263 mots)	- l'employée M - femme d'une cinquante d'années	A déjà acheté un séjour dans leur agence	Information sur un voyage en Suède	Négative

Toulon (1.081 mots)	-l'employée M - homme d'une cinquantaine d'années	Client de longue date qui connaît bien l'employée	Achat d'un billet de train	Positive
Baléares (4.882 mots)	-l'employée M -couple de jeunes	Sont déjà passés pour prendre des informations	Réservation d'un séjour aux Baléares	Positive
La Réunion (4692 mots)	-l'employée H - couple de jeunes	Sont déjà passés pour prendre des informations	Réservation d'un séjour à La Réunion	Négative
Le couple de jeunes (3.471 mots)	-l'employée H - couple de jeunes	<i>a priori</i> aucune histoire transactionnelle	Recherche d'un séjour pour les vacances	Négative

Figure 13. Présentation synthétique des enregistrements à l'agence de voyage, volet francophone.

VIII.2.2. CRITERES POUR UNE TYPOLOGIE DE LA QUESTION

VIII.2.2.1. CRITERES GENERAUX

La typologie choisie prend directement et sciemment pour modèle celle qui a été dressée par Flament-Boistrancourt (1999) et (2000) pour étudier l'acte de question dans les scènes du « baby-sitting » et d'« entretien d'embauche » du corpus *Lancom*, constituées de jeux de rôles joués par des apprenants néerlandophones, et des scènes équivalentes jouées par des francophones de France. Cela nous permettra de faire des rapprochements et des comparaisons entre la pratique de l'enseignant et celle du francophone dans la formulation de la question, éventuellement entre la pratique des apprenants et celle de l'enseignant¹⁸⁹. Etant donné que nous entendons nous focaliser dans cette partie sur le discours des enseignants comparé à celui des locuteurs natifs en dehors de la classe, nous ne pouvons bien sûr pas considérer que les interactions à l'agence de voyage constituent une interaction exemplaire de ce qui se passe hors de la classe. Nous associerons les données trouvées dans les interactions à l'agence de voyage à propos de la question, avec d'autres études existantes, notamment celles de Flament & Cornette (1999) à propos des scènes du « baby-sitting » du corpus *Lancom*, Flament (2000) à propos des scènes d'« embauche » de ce même corpus, Coveney (1997) portant sur des entretiens avec des animateurs de centre aéré, et Gadet (1997) qui étudie la formulation de la question dans une conversation familière (entre amis).

Notre étude a les objectifs suivants : l'habileté langagière du professeur de français langue étrangère, et qui plus est non-natif, se rapproche-t-elle ou non de celle d'un natif francophone dans les conversations hors-classe ? Autrement dit, que nous dit

¹⁸⁹ Il nous semble cependant que cette comparaison ne pourra pas être très poussée, étant donné qu'il s'agirait alors d'une perspective acquisitionniste : dans quelle mesure les apprenants ont-ils acquis les structures produites par l'enseignant ? Cette perspective est fort intéressante, c'est une des ouvertures possibles de notre étude, mais le corpus s'y prête mal, étant donné que les apprenants n'ont pas été suivis pendant une longue période, et que l'on n'a par conséquent pas mesuré l'évolution de leur interlangue.

la question sur les rapports entre la classe et l'interaction hors-classe ? L'étude de l'acte de question dans le corpus du « baby-sitting » et des « entretiens d'embauche » mené par Flament-Boistrancourt & Cornette (1999) et Flament-Boistrancourt (2000), a montré que l'élève néerlandophone s'éloigne sensiblement du modèle francophone (auquel nous ferons constamment référence), est-ce la même chose pour l'enseignant ? Les études menées à ce sujet, mais qui ne sont pas proprement linguistiques, ont montré, nous l'avons vu, que la pratique enseignante avait quelque chose de « faux », et en tout cas d'éloigné de la réalité hors-classe, étant donné l'abondance des « fausses questions ». Celles-ci contribueraient à alimenter l'idée selon laquelle la classe de langue serait irrémédiablement coupée du monde réel et de la réelle langue parlée. Nous verrons qu'au niveau de la formulation linguistique de la question, on n'arrive pas aux mêmes conclusions.

On peut considérer que l'acte de question en français possède des marqueurs linguistiques particuliers, qui permettent de distinguer l'interrogation partielle (avec un mot interrogatif, que l'on nommera *Q*) de l'interrogation totale, les structures interrogatives marquées par le morphème interrogatif *est-ce que* et les structures syntaxiques avec inversion sujet-verbe. La typologie grammaticale classique répertorie également les interrogations que l'on appellera intonatives qui, pour les interrogations totales, ne possèdent qu'un critère distinctif, celui de l'intonation ascendante. Nous verrons qu'en réalité cette intonation n'est pas toujours présente, et qu'elle est sujette à caution. C'est cependant à partir de ces critères morpho-syntaxiques traditionnels que nous établirons notre typologie, en essayant de nous départir des considérations sociolinguistiques souvent erronées qui les accompagnent, notamment dans les grammaires destinées à un public d'apprenants de FLE, et qui font souvent de la structure interrogative en *est-ce que* une forme standard, à côté de la tournure familière que constitue l'interrogation intonative. Cela dit, l'acte de question n'est pas obligatoirement marqué dans la phrase, et certains énoncés seront pris en compte en tant qu'actes de question indirects, ou pour mieux dire dans la terminologie d'Anscombe (1980), en tant qu'actes illocutoires dérivés non marqués.

VIII.2.2.2. LES ENONCES HORS-NORME GRAMMATICALE : QUELS CRITERES ?

Une définition élargie de la question

Les grammaires présentent toujours l'interrogation sous la forme d'une phrase pourvue d'une structure morpho-syntaxique particulière. Or, lorsque l'on étudie la question, on se rend compte que ces structures morpho-syntaxiques ne sont pas toujours employées pour accomplir l'acte de question. La formulation de la question peut en effet emprunter les structures syntaxiques les plus diverses, notamment nominales (Mme C), avec détachement (Mme D), ou lacunaires (M. L) :

(98). C- quelques p/etites remarques peut-être ? = oui ?
(C.10, év.5, données personnelles)

(99). D- les accommodations de sport = (prénom) = c'était = pour le Novotel ?
(cass.11, série 23, séq.2, corpus *Lancom*)

(100). L- le verbe *envoyer* = qu'est-c/e qu'on dit au futur = *je vous* ?
(L.7, év.1, données personnelles)

Il faut donc adopter une définition large de la question, que l'on considérera comme tout énoncé dont la finalité principale est d'obtenir de l'interlocuteur un apport d'information. Cette définition permet de recouvrir différents types de structures non explicitement interrogatives, mais qui comportent certaines caractéristiques de la question.

La question et le contrat didactique

Les questions dénuées de tout marquage morpho-syntaxique explicite sont reconnues comme telles par les apprenants. Leur interprétation est alors tributaire des données situationnelles, c'est-à-dire de l'état supposé des savoirs du destinataire au moment de l'énonciation, et du type d'activité dans lequel s'inscrit l'échange. Dans le cas de l'échange didactique, c'est la nature du contrat didactique et des objectifs partagés et reconnus de l'échange qui conditionnent l'interprétation de l'énoncé comme question. Celle-ci est en effet un instrument privilégié par l'enseignant pour s'assurer que l'apprenant maîtrise bien certains savoirs. Dans ce cadre, les questions les plus elliptiques sont parfaitement reconnaissables, notamment les demandes de traduction sous forme de citation métalinguistique :

(101). D- oui donc ou *rappeler voulez-vous rappeler demain ? ik zal het zeggen aan meneer Goldman*
E- *je vais le dire*
D- *je vais le dire* et tu as dit *j'ai dit à Monsieur Goldman* (prénom) tu n'avais pas encore vu Monsieur Goldman hein ?
(cass.16, série 29, séq.8, corpus *Lancom*)

Le contexte didactique en général et la réponse de l'élève en particulier indiquent qu'il s'agit bien d'une question qui est demande de traduction. Certains critères permettent d'autre part de différencier ces types de questions de l'assertion.

L'expression d'un manque

Plusieurs critères permettent de ranger ces énoncés parmi les questions, et d'abord un critère sémantique et syntaxique. Ils sont en effet caractérisés par une incomplétude syntaxique, qui déclenche l'interprétation de l'énoncé comme question:

(102). L- [...] euh j/e crois qu'i/l y a quelque chose à dire et c'est p/eut-être important pour les autres groupes c'est un problème que nous avons vu la semaine dernière euh sur le pronom relatif *heeft U alles wat U will = vous avez*↑
E- *tout ce que vous voulez*
L- *tout ce que vous voulez oui*↑ [...] (L.8, év.1, données personnelles)

L'emploi de *autre* signale déclenche également cette interprétation :

(103). D- [...] à un certain moment (prénom) tu as parlé du prix des chambres = oui = tu as dit = *ça est* = mais c'est quand même une structure qu'il faut éviter *ça est* = que faut-il dire à la place de *ça est* ? (prénom) ?

E- *ça fait*

D- on peut dire *ça fait* = **autre possibilité** = (prénom) ?

(cass.11, série 23, séq.2, corpus *Lancom*)

L'intonation mouvante de la question

Le deuxième critère qui permet de ranger les énoncés nominaux et inachevés dans la catégorie des questions, est celui de l'intonation propre à la question. Les manuels de grammaire indiquent que les structures interrogatives sont dotées d'une intonation particulière. Les interrogations totales sont marquées par « une intonation suivant une courbe ascendante et laissant la phrase en suspens sur la dernière syllabe de la phrase » (*Riegel et al.*, 2002 : 392), tandis que l'interrogation partielle possède « une courbe intonative descendante, après une attaque sur une note élevée qui met en valeur le terme interrogatif placé en tête de phrase » (*ibid.* : 394). Dans la réalité, les contours intonatifs de la question sont bien plus incertains, notamment lorsque les questions n'adoptent pas la structure interrogative. Ainsi, les structures inachevées ont systématiquement une intonation légèrement ascendante que nous avons appelée en suspens¹⁹⁰ et notée ↑. Cette intonation, moins ascendante que l'intonation de la question totale, attend un segment complémentaire à l'intonation souvent descendante notée ↓, pour former ainsi la prosodie canonique de la phrase assertive en forme de cloche :

(104). C- *la plongée* est un peu bizarre hein *sous la marine* oui = hein c'est quoi en fait comment est-ce qu'on doit dire ↓ = *plongée* ↑

E- *sous-marine* ↓

C- *sous-marine* ↓ oui

(C.10, év.4, données personnelles)

Les énoncés nominaux peuvent avoir quant à eux l'intonation ascendante de la question totale :

(105). L- il faut dire *en printemps* ?

E- *au printemps*

L- *au printemps et l'automne* ?

E- *à l'automne*

L- non = *en automne* =

(L.6, év.3, données personnelles)

Mais le plus souvent, ils ne comportent pas de prosodie particulière :

(106). D- [...] *er is een goed hotel hier rechtover*

E- *il y a un très bon hôtel*

(cass.11, série 23, séq.7, corpus *Lancom*)

¹⁹⁰ Une analyse plus détaillée de l'intonation nous aurait amenée à utiliser l'échelle des quatre niveaux tonals proposée par Fontaney (1991). Etant donné que nous ne mentionnons l'intonation que pour les critères distinctifs de la question, mais que nous n'établissons pas de typologie à partir de l'intonation, nous n'avons pas jugé opportun d'aller plus loin dans la présente étude.

On peut même trouver des questions qui ont un mouvement descendant final, mais dont le caractère interrogatif est alors quasi toujours supporté par la présence d'une structure explicitement interrogative :

(107). L- j/e vais vous poser une p/etite question supplémentaire comment est-ce qu'on dit *ik mag graag wann het mooi weer is* donc j'aime bien quand = **qu'est-ce qu'il faut dire alors**↓ (prénom)
(L.5, év.1)

Ainsi, nous rejoignons les conclusions de Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 124) qui soulignent la grande diversité des schémas prosodiques de la question, et qui ajoutent que la « fameuse intonation montante des grammaires fait à nouveau figure de critère peu sûr et d'une idéalisation bien éloignée de la réalité de la langue parlée ».

Interrogations totales ou partielles ?

A première vue, ces énoncés particuliers, nominaux ou inachevés, échappent à la catégorisation partielle/totale. Nous avons vu qu'ils peuvent posséder l'intonation montante de l'interrogation totale, et qu'ils peuvent d'ailleurs être formulés sous forme de question totale :

(108).a. D- (prénom) = tu veux me traduire cette phrase = *hebben alle kamers een badkamer ?*
(cass.11, série 23, seq.3, corpus *Lancom*)

b. D- (prénom) = hebben alle kamers een badkamer
(énoncé inventé)

Ils peuvent également être formulés sous forme de question partielle :

(109).a G- *grote huizen* **qu'est-c/e que ça donne grote huizen** oui ?*
(G.3, év.1, données personnelles)

b C- [...] = ja *on habite ici à acht duizend à Diksmuide* **acht duizend comment est-c/e qu'on traduit ça**↓
E- *huit mille*
(C.10, év.1, données personnelles)

La réponse attendue et donnée par les questions nominales n'est pas un simple *oui* ou *non*, comme cela doit être le cas pour l'interrogation totale, mais une réponse de type partielle, c'est-à-dire un apport d'information. La réponse est similaire lorsqu'elle enchaîne sur une question inachevée :

(110). C- [...] et: *een persoon* (prénom) **c'est bien**↑ *une*↑
E- *personne*
C- *personne* en français
(C.10, év.2, données personnelles)

Dans sa typologie des questions des enseignants, Flyman Mattsson (2003 : 84) range d'ailleurs les énoncés inachevés parmi les questions partielles.

On rangera dans la catégorie des syntagmes nominaux à réponse en partielle, un autre type d'énoncé particulier comme celui-ci, qui est une citation métalinguistique :

(111). D- [...] (prénom) ? = quand (prénom) et (prénom) sont entrés qu'est-ce que tu as dit ? = tu peux répéter ta première phrase ? = comment est-ce qu'on salue quelqu'un ?

E- *puis-je aider* ?

D- ***puis-je aider*** ?

E- *puis-je vous aider*

(cass.11, série 23, séq.3, corpus *Lancom*)

Si nous n'avions pas pris en considération le contexte de l'énonciation de *puis-je aider* par le professeur, on aurait pu considérer qu'il s'agissait d'une réelle question adressée à l'élève d'une manière un peu maladroite et fautive, puisqu'il manque le pronom complément. Une intonation légèrement ascendante aurait pu faire croire qu'il s'agissait d'une phrase inachevée, que l'élève aurait dû compléter : *puis-je aider ... ton frère* ? En réalité, le contexte¹⁹¹ permet de faire comprendre à l'élève qu'il s'agit d'une question métalinguistique portant sur la formulation même de la question *puis-je aider*. On pourrait donc reformuler la question de cette manière :

(112).a. D- *puis-je aider* ? = est-ce que la formule *puis-je aider* est correcte ?
(exemple inventé)

Dans ce sens-là, il s'agirait d'une interrogation totale qui appelle une réponse par *oui* ou par *non*. En réalité, comme le montre la réponse de l'élève qui a parfaitement décodé le sens de la question, il s'agit d'une question orientée négativement qui sous-entend une autre question cette fois-ci partielle :

(112).b. D- *puis-je aider* ? = puisque *puis-je aider* n'est pas correct, quelle est la bonne formulation ?
(exemple inventé)

Il y a là une sorte de structure d'échange implicite mais parfaitement reconnaissable des élèves et de l'enseignant : la question orientée vers une réponse négative implique de répondre à une autre question sous-jacente (inspiré de Flament-Boistancourt & Cornette, 1999 : 145). On aurait ici une forme d'acte illocutoire dérivé marqué (l'acte primaire d'interrogation totale est annulé par ce second acte d'interrogation partielle) par l'intonation et la reprise anaphorique fidèle des propos de l'apprenant.

Nous classerons ces différents énoncés hors-structure interrogative, nominaux, inachevés ou métalinguistiques, dans les interrogations totales et/ou partielles (emprunté à la typologie de Flament & Cornette : 1999). Nous ferons, à l'intérieur de cette catégorie, une distinction entre énoncés à réponse de type question partielle (ce qui est presque systématiquement le cas chez les enseignants), et

¹⁹¹ Une analyse prosodique aurait permis de montrer que ces énoncés métalinguistiques sont pourvus d'un accent d'insistance.

énoncés à réponse de type question totale (ce qui est presque toujours le cas chez les francophones de l'agence de voyage).

VIII.2.2.3. ORDRE, ASSERTION OU QUESTION ? DES FRONTIÈRES PERMEABLES

Ordre et question

Certains énoncés ont, par leur caractère direct et parfois un peu autoritaire, quelque affinité avec l'ordre, notamment lorsque l'enseignant demande à ses élèves de traduire une phrase :

(113). D- *wilt u een bericht laten ?* (prénom)
(cass.16, série 29, séq.8, corpus *Lancom*)

Encore plus lorsque la question emprunte la forme de l'impératif :

(114). G- la conjugaison de *revenir* (prénom) j'ai entendu *vous reviendre* =
corrige toi-même
(G.2, év.4, données personnelles)

La distinction entre acte d'ordre et acte de question n'est donc pas toujours très claire, si bien que Searle range ces deux actes dans la classe des directifs par lesquels nous essayons de faire faire des choses à autrui. On fera donc la différence entre la demande d'un *dire*, qui sera une question, et la demande d'un *faire*, que l'on appelle communément la requête (du terme anglais *request*), et qui est pragmatiquement une demande d'action, et grammaticalement une question. Cependant, les questions de l'enseignant portent souvent sur des tâches langagières, elles invitent les apprenants à réagir et agir en parlant. Dans la classe de langue, le but ultime de la question de l'enseignant n'est pas la réponse, mais le fait même de répondre, il faut *participer*, parce qu'il y a derrière cette activité l'idée que l'on apprend en interagissant. Autrement dit, les questions de l'enseignant se rapprochent des requêtes au sens d'Asncombre (1980 : 97), qui mettent le destinataire devant le choix : « faire l'action *F* exigée et être agréable à l'auteur *L* de l'acte, ou ne pas faire *F* et être désagréable à *L* », et comme des *offres* (*ibid.*), c'est-à-dire « une requête que *L* présente comme dans l'intérêt du destinataire ». L'enseignant valorisera en effet les apprenants qui participent et répondent aux questions, d'une part parce que répondre aux questions fait partie des règles du jeu de la classe (fixées en quelque sorte par l'enseignant, auquel il faut, dans la mesure du possible, être *agréable*), d'autre part parce que cette activité est faite dans l'intérêt de l'apprenant.

En résumé, nous sommes consciente que ce que nous appelons acte de question recouvre dans la salle de classe des activités particulières. Nous maintenons cependant le terme de *question* pour tout énoncé qui appelle une demande d'information verbale, et nous considérerons comme perlocutoires les effets recherchés par les questions de l'enseignant.

Actes illocutoires dérivés

Nous avons rangé parmi les questions les assertions qui, par dérivation illocutoire, constituent des demandes d'information. Selon Anscombre (1981), certains énoncés sont des actes illocutoires dérivés marqués : ils présentent un marqueur de

dérivation explicite comme le verbe *pouvoir* (Anscombe, 1981 : 83), comme dans cet exemple proposé par Anscombe : *pouvez-vous me passer le sel ?* Le modal *pouvoir* est « marqueur de dérivation illocutoire conduisant à une requête au travers d'une loi de discours comme *L* : « si *X* questionne *Y* sur les possibilités qu'a *Y* d'exécuter une action *F*, *X* demande à *Y* de faire *F* ». Cette demande de faire équivaut parfois à un dire qui ne se limite pas à *oui* ou *non* . La question totale avec *pouvoir* appelle donc une réponse partielle de manière conventionnelle :

- (115). G- [...] au téléphone il faut épeler le nom qu'est-ce que c'est *épeler* ? = *épeler* ? (prénom) ? est-ce que tu peux *épeler* le nom ? = ici *Marais* vas-y
 E- *M*.
 G- oui
 E- *A.R.A.I.S.*
 G- oui c'est très bien n'oubliez pas hein de *épeler*
 (G.1, év.4, données personnelles)

Nous avons cependant rangé parmi les interrogations totales ce type d'interrogation qui demande une réponse propre à l'interrogation partielle, mais qui possède la structure de l'interrogation totale.

Notre corpus comporte également des actes illocutoires dérivés non marqués. Selon Anscombe (1981 : 82), c'est un acte accompli au moyen d'une phrase *p* marquée pour un acte illocutoire primitif autre¹⁹². A la différence des illocutoires dérivés marqués, ce premier acte primitif est toujours accompli, le second pouvant ne pas être réalisé, ou ne pas être interprété comme tel. Anscombe donne l'exemple de l'énoncé *tu as les mains sales* qui, tout en étant primitivement marqué pour un acte d'assertion, a en réalité valeur de requête (*va te laver les mains*). La possibilité d'une dérivation illocutoire n'est pas spécifiquement indiquée dans la phrase, comme dans cet exemple :

- (116). D- OK (prénom) quand tu as dit *départ Orly-Ouest* tu aurais pu faire une phrase
 E- oui
 D- tu peux le faire maintenant ?
 (cass.16, série 29, seq.1)

L'enseignante effectue un acte primaire de reproche et un acte allusif une question, ce que d'ailleurs l'apprenant feint (ou non) de ne pas comprendre, obligeant l'enseignante à reformuler sa question plus directement. Généralement, la question illocutoire dérivée non marquée est tout à fait « transparente » au niveau discursif (expression d'Anscombe, *ibid.*), c'est-à-dire que les apprenants y répondent sans difficulté :

- (117). L- [...] puis *les arrhes* i/l y a quelqu'un qui disait *c'est un mille d'euros* mais on dit pas ça hein (prénom)
 E- mille euros
 L- *c'est mille euros* oui on va noter ça [...]

¹⁹² Les actes illocutoires primitifs sont « les actes illocutoires accomplis par des énoncés dont la phrase sous-jacente comporte une marque qui les désigne directement » (Anscombe, 1981 : 82).

(L.5, év.3,données personnelles)

A partir de ces différents critères, nous proposons une typologie des questions formulées par les quatre enseignants du corpus *Lancom*.

VIII.3. Typologie dégagée : analyse comparée de la formulation des questions chez les quatre enseignants

Nous proposons la typologie des questions formulées par les quatre enseignants dans l'ensemble des cours que nous avons enregistrés (voir figure 11). Nous indiquons à titre indicatif le nombre d'occurrences formulées pour chaque forme classée, mais ce chiffre n'a pas de valeur en soi, puisque la longueur de l'enregistrement varie en fonction des enseignants. Nous le pondérerons par la suite par le nombre de mots interrogatifs prononcés par chaque enseignant. Enfin, cette typologie n'a d'intérêt que comparée aux fréquences et statistiques sur la formulation de la question chez les francophones en situation hors-classe. Nous présentons en annexe III.7 les différentes données sur les interactions et les jeux de rôles à l'agence de voyage chez les francophones et les apprenants néerlandophones.

I. STRUCTURES INTERROGATIVES

1.1. Interrogations totales

1.1.1. Interrogations totales directes

1.1.1.1. Interrogations totales directes en *est-ce que*

D : 7	G : 12	L : 8	C : 12/27
- tout d'abord est-ce que vous étiez un peu nerveux ?	- est-ce que tu peux épeler le nom ?	- euh est-ce qu'il y a des gens qui ont noté quelque chose dans la troisième colonne	- est-ce qu'on dit ah oui allez à votre place est-ce qu'on dit ah <i>voulez-vous donner</i>

1.1.1.2. Interrogations totales en *V-CL* : 0

1.1.1.3. Interrogations totales directes en *SV*

D : 18	G : 26	L : 23	C : I.1/ II. 39
- (prénom) = tu veux me traduire cette phrase = = <i>hebben alle kamers een badkamer</i> ?	- vous aviez entendu un petit peu ? oui ils ont très bien fait hein	- ouais ? non ? t'as rien noté ?	- vous n'avez pas été attentifs ? = vous avez dit

1.2. Interrogations partielles

1.2.1. Interrogations partielles directes

1.2.1.1. Phrases en *est-ce que*

D : 24	G : 34	L : 16	C : I.28 . II.78
- tu as dit <i>c'est raté</i> pourquoi est-ce que tu as dit cela ?	- comment est-ce qu'on dit <i>percent</i> ?	- (prénom) qu'est-ce que tu as donné comme euh comme cote	- ça consiste en quoi donner <i>des coordonnées qu'est-ce que ça veut dire ça quand on donne ses coordonnées</i> oui

1.2.1.2. Phrases sans *est-ce que*

1.2.1.2.1. En QVS

D : 3	G : 7	L : 6	C : I.1 II. 23
- que faut-il dire à la place de <i>ça est</i> ? (prénom)?	- quelles sont les interjections au téléphone ?	- et quelle est la différence alors ? = (prénom) ?	- mais où se place ce pronom est-ce que c'est devant le verbe↑ ou bien devant l'infinitif oui

1.2.1.2.2. En QSV

D : 3	G : 13	L : 9	C : I.0 . II. 5.
- [...] <i>wanneer zult u aankommen</i> ? je préfère cette structure-là = qui va me traduire? = (prénom) ? = <i>wanneer zult u aankomen</i> ?	- tu dis <i>jusqu'au le quinze avril</i> quel mot est de trop ici ?	- qui a moins de trois	- allez qui peut l'aider maintenant parc/e que ça va être trop difficile oui (prénom) ?

1.2.1.2.3. En SVQ

D : 2	G : 5	L : 23	C : I. 16 . II.23
- [...] <i>het zal zijn op twintig</i> = <i>c'était</i> = c'est quel temps du verbe = <i>c'était</i>	- on appelle ça comment (prénom) tu sais ?	- non euh si vous dites pas exemple <i>van de tweede tot de aarste</i> = (prénom) ce sera quoi	- ça consiste en quoi donner <i>des coordonnées</i> qu'est-ce que ça veut dire ça

		(prénom) ce sera quoi	<i>quand on donne ses coordonnées</i> oui
--	--	------------------------------	---

1.2.1.3. Mots ou syntagmes nominaux avec mot interrogatif

D : 4	G : 4	L : 5	C : I. 4 . II. 23
- oui mais quel temps spécifique ? = = <i>j'étais à Bruxelles</i>	- parce que <i>au</i> c'est une contraction de deux petits mots quel mot ? <i>au</i> ça vient de ?	- <i>il y avait du brouillard</i> oui <i>du brouillard</i> euh où ça (prénom) où ça	- <i>le nom</i> certainement oui et quoi encore ↑

1.3. Interrogations totales et/ou partielles

1.3.1. Interrogations alternatives

D : 2	G : 7 (dont 3 en <i>est-ce que</i>)	L : 3	C : I. 5 (en <i>est-ce que</i>) II. 11 (dont 8 en <i>est-ce que</i>)
- <i>information</i> il faut masculin ou féminin	- le genre du mot <i>numéro</i> est-ce que je dis <i>cette numéro</i> ou <i>ce numéro</i> ?	- euh <i>Portugal</i> c'est un masculin ou un féminin	- <i>je demande mes clients</i> est-ce qu'on demande quelqu'un ou <i>on demande</i> à quelqu'un ↓

1.3.2. Mots ou syntagmes nominaux

1.3.2.1. Réponse en *oui* ou *non*

D : 3	G : 8	L : 7	C : I.3. II. 8
- tu étais un petit peu nerveuse ? /oui= oui / (prénom) = toi aussi ?	- euh des volontaires encore	- un huit aussi ?	- encore une autre erreur que vous auriez entendue ? oui

1.3.2.2. Réponse de type interrogation partielle

D : 41	G : 30	L : 36	C : I. 8. II. 26
- d'accord <i>au vingt-quatre juin</i> c'est très bien van de eerste	- euh problème de prononciation le mois ? on l'a déjà dit plusieurs fois comment est-ce qu'on prononce ce mois ?	- neuf ici oui ? et pour la deuxième colonne (prénom)	- une autre remarque

1.3.2.3. Phrases inachevées

D : 6	G : 25	L : 44	C : I.16 . II. 6
- un bureau de tourisme = ce qu'on fait en fait on va au bureau pour	- parce que au c'est une contraction de deux petits mots quel mot ? au ça vient de ↑	- c'est c'est trente hein donc du ↑	- à quelqu'un donc je demande ↑

2. STRUCTURES ASSERTIVES : ILLOCUTOIRE DERIVE NON MARQUE

D : 14	G : 16	L : 12	C : I. 3 . II. 12
- OK (prénom) quand tu as dit <i>départ Orly-Ouest</i> tu aurais pu faire une phrase	- il y a un mot pour dire <i>les premiers</i> <i>quinze jours</i> oui	- je vous appellerai i/l y a un autre verbe qui est possible <i>je vous</i> = un autre verbe qui est possible <i>je vous</i> = pardon ?	- <i>loups des loups</i> et puis il y aussi des nl première fois ça allait

VIII.4. Analyse comparée : la question chez les enseignants, à la frontière entre pratique courante et pratique spécifique

Cette typologie nous permettra de dégager les caractéristiques principales de la formulation de la question chez les enseignants, comparée d'une part à d'autres études (rares) sur le sujet, d'autre part à la pratique du francophone dans ces conversations que nous appellerons génériquement « hors-classe », et qui relèvent de genres conversationnels différents, et enfin à la pratique de l'apprenant en situation de jeu de rôles. Nous ferons sans cesse référence aux études de Flament-Boistrancourt & Cornette (1999) et Flament-Boistrancourt (2000) qui portent sur la formulation de la question dans deux sous-corpus de *Lancom* : les scènes de jeux de rôles du « baby-sitting », conversation téléphonique qui est jouée du côté francophone par un parent (un adulte) et une baby-sitter potentielle (jeunes filles de quinze ans), et du côté néerlandophone, par des élèves de 4^e et de 6^e de niveau intermédiaire ; le deuxième sous-corpus est constitué des scènes d'« entretien d'embauche » jouées par des étudiants de deuxième année en IUT d'« animation sociale et socioculturelle » à Lille, et du côté néerlandophone, par des élèves de 6^e de niveau avancé en français. Il s'agit pour un candidat à un emploi dans un centre social de passer un entretien avec le président du conseil d'administration. Nous nous appuierons également sur nos propres statistiques portant sur les scènes authentiques à l'agence de voyage du corpus *Lancom* et de nos données personnelles, et dont nous présentons les résultats en annexe III.8, ainsi que sur les statistiques portant sur les jeux de rôles à l'agence de voyage, joués par des élèves de la 4^e à la 6^e¹⁹³. Enfin, nous solliciterons d'autres études comme celle de Gadet

¹⁹³ Voir résultats complets en annexe III.8.

(1997) qui porte sur des conversations familières ; nous citerons également Coveney (1996) et (1997), son étude portant sur des conversations qualifiées d'« informal speech », et qui sont plus précisément des entretiens entre le chercheur lui-même et un adulte travaillant dans un camp d'été pour enfants¹⁹⁴. Enfin, nous emploierons souvent Flyman Mattsson (2003) qui a étudié la formulation de la question chez les enseignants de FLE dans un lycée suédois du point de vue de leur efficacité pour la production d'*output* d'apprenants.

Ainsi, nous focalisant sur la question formulée par l'enseignant, nous tenterons de distinguer ce qui est spécifique chez lui, et commun avec la manière de faire du francophone en conversation « hors-classe ». Nous tenterons également de cerner la place des apprenants à travers la formulation de leurs questions, pour savoir s'ils ont le même comportement questionnant que l'enseignant, ou si leur pratique se rapproche de celle des francophones.

VIII.4.1. LA REPARTITION ENTRE INTERROGATIONS TOTALES ET INTERROGATIONS PARTIELLES DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS, COMPARE A LA PRATIQUE DU NATIF ET DES APPRENANTS NEERLANDOPHONES

VIII.4.1.1. DES PROPORTIONS INVERSEES

Les quatre enseignants de notre corpus utilisent beaucoup plus de questions partielles que de questions totales. Dans le graphique présenté ci-dessus, nous avons uniquement pris en compte les questions totales et les questions partielles, c'est-à-dire pour les questions totales, les interrogations en *est-ce que* et celles marquées uniquement par l'intonation, et pour les questions partielles, les interrogations en *est-ce que*, en *QSV*, *QVS*, *SVQ*¹⁹⁵, ainsi que les structures nominales accompagnées d'un mot interrogatif.

¹⁹⁴ Reprenant Gadet (2003 : 26), on pourra émettre quelques réserves quant à la qualification de *informal speech*, étant donné que l'interview, même informelle, manque de naturel.

¹⁹⁵ Q = mot interrogatif, S = sujet, V= verbe.

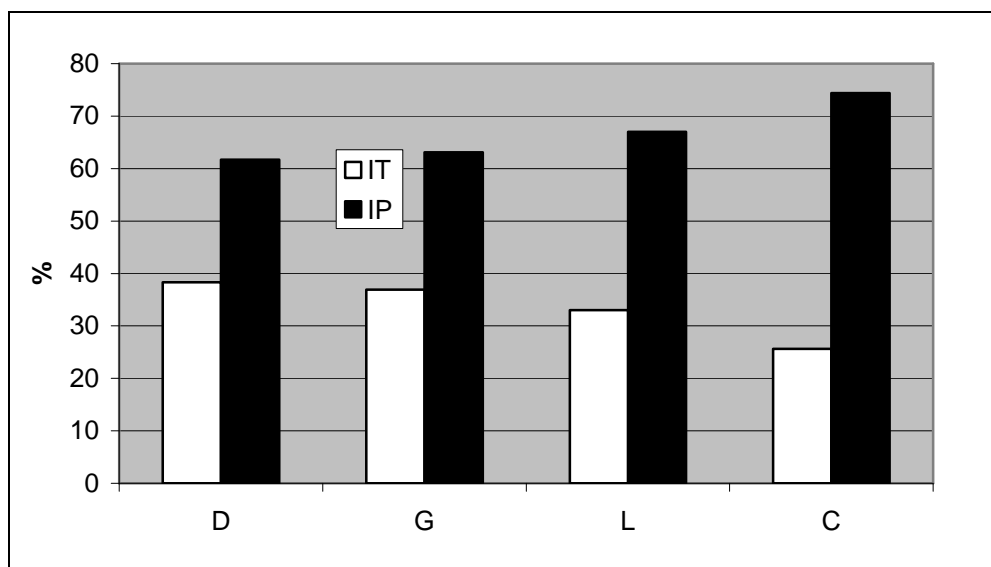


Figure 14. Répartition des interrogations partielles et des interrogations totales dans le discours des quatre enseignants du corpus *Lancom* (en %, IT + IP = 100)

Chez les quatre enseignants, l'interrogation partielle prédomine largement, notamment chez Mme C, francophone de Bruxelles, qui utilise 70,3% de questions partielles sur l'ensemble partiel/total. Cette pratique est confirmée par d'autres études, et notamment Flyman Mattsson (2003 : 90) qui étudie trois classes de lycée suédois en cours de FLE sur une durée de trois ans ; elle trouve que les enseignants produisent plus de partielles que de totales, même si l'écart tend à se réduire en fonction du niveau croissant des apprenants. Selon Håkansson & Lindberg (1995 : 77) cités par Flyman Mattsson (2003 : 84), cette prédilection s'expliquerait par le fait que les enseignants auraient le sentiment que les questions partielles génèrent des réponses plus longues de la part des apprenants que les questions totales. On pourrait également y voir le fait que les enseignants attendent tout simplement de leurs élèves des réponses précises, et plus documentées qu'un simple *oui* ou *non*. Quoiqu'il en soit et avant d'étudier la question partielle plus en détail, on voit d'emblée que la pratique de l'enseignant est totalement en contradiction avec la tendance des conversations « hors-classe »¹⁹⁶.

Répartition totale/partielle chez les francophones et les apprenants néerlandophones

Plusieurs études ont montré qu'en français parlé, le natif de France a une nette prédilection pour les questions totales, même s'il attend une réponse autre que *oui* ou *non*. Ainsi, dans les jeux de rôles francophones des scènes d'embauche du corpus *Lancom*, si l'on prend uniquement en compte les interrogations totales et les interrogations partielles, 80% des questions sont des questions totales, et 58,62%

¹⁹⁶ Nous désignerons désormais par ce terme d'interaction *hors-classe* l'ensemble des interactions de genres différents auxquelles peuvent participer des locuteurs francophones, par opposition à l'interaction didactique qui a lieu dans le cadre de la classe, entre l'enseignant et les apprenants.

des interrogations sont des totales dans les scènes du « baby-sitting » (Flament-Boistrancourt, 2000 : 121). Ces chiffres sont d'autant plus intéressants qu'il s'agit dans les deux cas d'interactions de demander des informations précises à l'interlocuteur afin de l'évaluer et éventuellement, de l'embaucher. Autrement dit, on aurait pu attendre dans ce genre de situation des questions partielles spécifiques : *quel âge avez-vous ? où vous habitez ? quelles sont vos expériences dans le domaine ? etc...* Dans un autre type de situation plus commerciale, on trouve les mêmes résultats. En effet, selon nos propres calculs pour les scènes authentiques à l'agence de voyage, il y a 65,9% de questions totales sur l'ensemble total/partiel. Cette préférence pour l'interrogation totale est confirmée par d'autres études comme celle de Gadet (1997 : 135) : sur un total de 238 questions répertoriées dans un corpus personnel de conversations familiales, 174 sont des questions totales.

Dans les jeux de rôles à l'agence de voyage, les apprenants néerlandophones suivent la tendance francophone : dans les jeux de rôle enregistrés à Disksmuide en 2006, sur l'ensemble total/partiel, 58,7% des questions sont des interrogations totales. Ce sont les mêmes résultats que trouvent Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 133) chez les élèves néerlandophones qui jouent les scènes du baby-sitting : sur l'ensemble total/partiel, 58,10% sont des questions partielles. Cependant, cette tendance ne s'est pas toujours vérifiée puisque dans les jeux de rôles à l'agence de voyage enregistrés à Gand en 1993, on a seulement 46,7% de questions totales. Ces écarts sont difficiles à expliquer, et peuvent avoir plusieurs raisons : soit il s'agit d'une différence d'enseignement, qui de nos jours, mettrait plus l'accent sur les formes totales que sur les formes partielles, mais nous en doutons fort, soit ces résultats discordants sont le témoignage d'une pratique questionnante encore tâtonnante chez les apprenants néerlandophones, et fortement influencée par la manière néerlandophone de poser la question. Selon Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 138-141), le néerlandophone vise en effet avant tout à l'efficacité et à la précision, il est attaché à « une expression explicite de son objectif » (*ibid.* : 138) qui s'accorde bien avec l'interrogation partielle, tandis que le francophone vise d'abord à ménager son interlocuteur par des questions non intrusives.

Valeur de la question totale chez les locuteurs francophones de France

Cette préférence pour les questions totales s'explique en effet chez le francophone par le système de la politesse linguistique en usage en France, où il s'agit de ne pas empiéter sur le territoire de l'autre, sa face positive ou négative. Or l'interrogation peut placer le questionneur en position dominante. Selon la définition de la question par Ducrot (1972 : 4), « le pouvoir proprement interrogatif de la question doit [...] être fondé sur une sorte de déontologie – qui n'a rien de naturel – et qui attribue à certaines formules, prononcées dans certaines circonstances, le pouvoir (exorbitant) d'obliger le destinataire à continuer le discours ». Cela est d'autant plus vrai dans le cadre de l'interrogation partielle, qui contient un présupposé. En effet, un des constituants est présenté comme non identifié et remplacé par le mot interrogatif, c'est la variable sur laquelle porte la demande d'information, mais les autres éléments véhiculent des informations déjà acquises ou *présupposées* acquises par l'interlocuteur. Avec une interrogation partielle, le locuteur suppose en effet que son interlocuteur possède la réponse. Ainsi, dans l'énoncé *quels sont les hôtels de bonne qualité au Maroc ?*, le locuteur suppose que l'interlocuteur

connaît des hôtels de bonne qualité au Maroc ; avec l'interrogation totale, un tel présupposé n'existe pas : *il y a des hôtels bien au Maroc ?* A la place de l'interrogation partielle, une interrogation totale paraîtra donc plus polie, notamment dans le cas où l'interlocuteur est posé comme le détenteur d'une information qu'il est censé donner à celui qui interroge ; c'est le cas dans le cadre d'une interaction à l'agence de voyage :

(118). C- et là-bas est-c/e que vous avez soit des hôtels soit des trucs à m/e conseiller =

E- eu:h des hôtels ? alors là où vous

C- soit un tour une idée d/e truc à faire oui

E- là où vous êtes enfin là où se trouve l'université je sais pas si j'aurais forcément euh

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

Il est bien du ressort de l'employée E de l'agence de fournir l'information sur les hôtels en Suède, mais la cliente C n'utilise pas une question partielle qui présupposerait que l'employée connaît les hôtels en Suède : *quels sont les hôtels que vous me conseillez en Suède ?* Elle feint au contraire de lui donner la possibilité de dire *non*, et l'employée l'utilise. Dans une conversation ordinaire, le locuteur francophone tend ainsi à « se présenter comme un locuteur qui présuppose le moins possible quant aux savoirs de son interlocuteur, ce qui permet ainsi à ce dernier de répondre de façon minimale » (Flament-Boistrancourt & Cornette, 1999 : 138). Théoriquement, l'interlocuteur a donc la liberté de répondre par un simple *oui* ou *non* à une interrogation totale à valeur de partielle, mais en réalité, il s'agirait d'une infraction à la règle de politesse, comme le souligne cet échange assez tendu dans une interaction à l'agence de voyage :

(119). C1- aux Etats-Unis **il y a quelque chose aux Etats-Unis dans ces prix-là?**

E- ouais tout à fait

C1- oui **dites-nous quoi**

E- mais écoutez le problème c'est qu'e j'ai sur les Etats-Unis j'ai j'ai reçu encore euh aucune brochure j'en ai reçu aucune donc

(agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)

La réponse attendue est de type partielle et le client, après avoir tenté une première formulation polie dont il n'a pas jugé la réponse satisfaisante, finit par être beaucoup plus direct par l'utilisation de l'impératif *dites-nous quoi*.

Cependant, cette pratique de la question totale n'est pas systématique, surtout parce que les francophones de France ont bien d'autres stratégies pour éviter les questions directes. Par exemple dans la conversation authentique à l'agence de voyage intitulée « Suède », 5 interrogations totales sur 9 sont en réalité des questions partielles au niveau sémantique ; en revanche dans l'interaction « Baléares », seules 3 interrogations totales sur 17 peuvent être considérées comme des questions partielles. C'est cependant une stratégie qui existe, et que les néerlandophones, enseignants ou apprenants, ne méconnaissent pas.

Questions totales structurellement, mais partielles sémantiquement chez les enseignants néerlandophones

Dans la conversation hors-classe, une certaine partie des questions totales attend donc une réponse de type partiel. C'est également le cas des enseignants, comme le montre la figure 15.

	D	G	L	C
nb IT	25	45	29	85
nb IT dans la forme, mais partielles sur le fond	12	17	12	16

Figure 15. Proportion d'interrogations totales au niveau structurel, mais partielles au niveau sémantique, sur l'ensemble des interrogations totales dans le discours des quatre enseignants

Ces interrogations totales dans la forme mais partielles sur le fond sont très souvent des actes illocutoires dérivés au sens de Anscombe (1981)¹⁹⁷ :

(120). G- [...] (prénom) tu as très bien épelé ton nom de famille hein *Pauwelyn* **est-ce que tu peux répéter ça pour le groupe ?**

E- P.A.U.W.E.L.Y.N.

G- très bien il a épelé son nom

(G.2, év.1, données personnelles)

Dans l'échange cité, Mme G n'interroge évidemment pas sur la capacité à épeler, mais sur l'action d'épeler elle-même, ce que l'apprenant décode parfaitement par l'intermédiaire du marqueur de dérivation illocutoire *pouvoir*.

Les apprenants néerlandophones pratiquent également ce type de questions. Sur l'ensemble des jeux de rôle à l'agence de voyage de Diksmuide, 66 interrogations totales sur 257 appellent des réponses de type partiel. Certaines de ces questions sont fortement stéréotypées, notamment celle qui permet aux élèves de lancer l'interaction :

(121). E1- bonjour asseyez-vous

E2- bonjour

E1- **je peux vous aider?**

E2- nous voudrions aller en voyage de nocces

(L.2, jeu de rôles 2, données personnelles)

Cette question, que d'ailleurs ne posent jamais nos employés à l'agence de voyage, est très répandue dans les dialogues fabriqués des manuels de FLE dans ce type de situation¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Voir *supra* (196).

¹⁹⁸ Voir par exemple *Réussir le Delf A2* (2002), qui propose exactement la même ouverture pour une interaction à l'agence de voyage.

Ce qu'il faut donc retenir, c'est que la pratique de l'interrogation totale chez les élèves néerlandophones et les enseignants a quelque rapport avec ce qui se passe hors-classe.

En revanche, la prépondérance de questions partielles dans le discours de l'enseignant montre que l'interaction en classe n'est pas exactement gouvernée par les mêmes règles de politesse que les conversations hors-classe.

VIII.4.1.2. LA QUESTION PARTIELLE EN CLASSE ET HORS-CLASSE : DES IMPERATIFS DIFFÉRENTS

VIII.4.1.2.1. PRAGMATIQUE DE LA QUESTION PARTIELLE DANS LA CONVERSATION HORS-CLASSE

Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 143) ont montré que lorsque le francophone accumule les questions de même sens (c'est-à-dire qui visent à l'obtention d'une même réponse), les premières sont souvent de fausses demandes d'information qui ont pour fonction principale d'installer le thème. Or, c'est généralement la question partielle qui permet, grâce à son présupposé, de jouer ce rôle :

(122). P- [...] bon parce que **qu'est-ce que vous êtes ?** étudiante vous êtes en: en faculté ?

B- euh je suis au lycée

(« baby-sitting », cité par Flament & Cornette, 1999 : 143)

Cette question partielle à fonction thématique sera toujours en position frontale, suivie d'une interrogation totale supposée moins contraignante pour l'interlocuteur :

(123). D- [...] et: **comment vous concevez euh les: enfin les contacts** avec euh ces personnes justement **est-ce que vous y avez déjà un peu réfléchi ?**

(« scène d'embauche », séq.1, corpus *Lancom*)

Lorsqu'elle est placée en fin de tour de parole, le rôle de la partielle est en revanche d'obtenir une information, et selon Flament-Boistrancourt & Cornette (*ibid.*), cette question est souvent précédée d'un préalable :

(124). P- bon ben écoutez bon ce qu'il **faudrait quand même** c'est qu'on vous voie

B- ah oui oui oui bien sûr

P- hein ? on **aimerait bien** vous rencontrer = alors euh **quand pouvez-vous venir euh nous voir ?**

(scène du « baby-sitting », cité par Flament, 2000 : 124)

La partielle est introduite par le tour de parole précédent de P, et par un discours très modalisé (*il faudrait ; quand même ; on aimerait bien vous rencontrer*).

On remarquera cependant que dans les conversations authentiques à l'agence de voyage du corpus *Lancom*, les questions partielles directes à fonction informative, sans précaution oratoire préalable, sont tout à fait possibles. Elle sont notamment

fréquentes dans la bouche de l'employée de l'agence de voyage, lorsqu'elle pose les questions nécessaires à la recherche du séjour :

(125). E- **c'est quoi vos dates ? vous voudriez partir quand ?**

[...]

C- vers le vingt-et-un = vingt vingt-deux vingt-trois

E- d'accord = une semaine ?

C- ouais

E- **de combien de personnes ?**

C- deux adultes un enfant

E- **et l'enfant a quel âge ?**

C- cinq ans

(agence de voyage, « Egypte », données personnelles)

Les questions posées sont nécessaires à la tâche qui incombe à l'employée de l'agence, à savoir trouver un séjour pour le client. Le script de l'interaction, les rôles des interlocuteurs, autorisent ainsi des interrogations partielles directes et précises de la part de l'employée. On retrouve le même type de questions directes dans les jeux de rôles des apprenants néerlandophones :

(126). E1- le voyage peut durer combien de temps

E2- deux semaines seraient bien

E1- ah oui je propose neuf jours de safari et une semaine à rester à la plage

(L.5, jeu de rôles 3, données personnelles)

Il semble que ce soit surtout l'employée qui soit autorisée à poser ce type de questions dont la structure partielle implique une réponse précise, même si, dans beaucoup d'interactions, l'employée elle-même préfère passer par d'autres structures interrogatives. Le client, lui, prend beaucoup plus de précautions et préfère terminer ses interventions par une interrogation totale :

(127). C- sinon à cette époque **est-ce qu'il y a des choses intéressantes à visiter sur la sur le total de la région ?**

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

Il préfère également d'autres types de formulations, notamment les énoncés nominaux ou les questions inachevées comme dans ce passage où le client, après avoir annoncé à l'employée qu'il voulait revoir avec elle le déroulement de son séjour, lui pose une série de questions, totales dans la forme mais partielles sur le fond :

(128). C- oui = on va r/evoir ça ensemble si v/ous voulez bien = donc euh: départ eu:h

[...]

C- bon = et: **c'est une ligne directe euh ?**:

E- Air France tout à fait oui oui

[...]

C- **et au niveau de de la réservation de la voiture = ou ça on voit sur place ?**

[...]

C- bon **et au niveau d/e la voiture: ?**

E- la voiture

C- on avait une location voiture

E- tout est fait tout est fait

C- ça veut dire qu'on arrive **c'est à partir de l'aéroport qu'on a la voiture ou ?**
(agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

La seule interaction dans laquelle les interrogations partielles sont nombreuses et formulées majoritairement par les clients, est également la seule qui se passe dans un climat plutôt tendu. Les clients n'étant pas satisfaits des informations données par l'employée, ils n'hésitent pas à poser des questions précises et insistantes, notamment par l'intermédiaire d'interrogations partielles à valeur informative :

(129). C1- à c/e prix-là **qu'est-ce qu'il y a pour deux personnes ?**

E- eh ben ça varie hein de toute façon les tarifs

[...]

C1- **qu'est-c/e qu'il y a d/e possible à cette date-là aux Etats-Unis ?** ce n'est pas un gros problème hein !

(agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)

Ainsi, sur les 28 interrogations partielles formulées au cours de l'interaction, 23 sont formulées par le client, et toujours en position finale d'énoncé. Ce qui crée cette tension patente dans l'interaction, c'est aussi le nombre très élevé de questions : par exemple, si l'on compare avec l'interaction « un couple de jeunes », où un couple vient prendre des renseignements pour partir en vacances au mois d'août, sans avoir de projet *a priori*, scénario similaire au « couple peu commode », le nombre de questions est beaucoup moins élevé : sur 3.471 mots dans « le couple de jeunes », il y a 16 interrogations partielles et 19 interrogations totales, tandis que dans « un couple peu commode », il y a 28 interrogations partielles et 31 interrogations totales pour 2.530 mots. Cela ne veut pas dire que le couple de jeunes questionne moins, mais qu'il le fait d'une autre manière, notamment par l'intermédiaire d'assertions illocutoires dérivées, et en tout cas avec beaucoup moins d'interrogations partielles que dans « un couple peu commode ». L'apprenant néerlandophone qui joue le rôle du client fait de même, et pose plutôt des questions partielles dans le même type de situation, contribuant ainsi malgré lui à rendre sa prestation peu probable dans un contexte francophone où ce type de question pourrait être mal perçu :

(130). E2- oui je vais d'accord **il y a quel programme ?**

E1- ici <INT> E2 montre une brochure à ses clients </INT> deux programmes de safari le girafe safari et l'éléphant safari [...]

(L.5, jeu de rôles 3, données personnelles)

Chez l'enseignant, la manière de formuler l'interrogation partielle est très particulière : elle obéit à la fois à une exigence de clarté et de précision, sans toutefois délaissier le problème de la gestion des faces et de la politesse linguistique.

VIII.4.1.2.2. LA QUESTION PARTIELLE DANS LE DISCOURS DIDACTIQUE

Pragmatique de la question partielle dans le discours des enseignants

En ce qui concerne la prédilection pour l'interrogation partielle chez les enseignants, cela peut difficilement s'expliquer par un transfert des structures de la L1, le flamand, dans la langue étrangère. En effet, Mme C est francophone de Bruxelles, et c'est elle qui produit le plus d'interrogations partielles (70,3% sur l'ensemble des structures interrogatives partielles + totales).

Cette manière plus directe de poser la question convient en fait parfaitement au script de l'interaction didactique ; celle-ci accorde à l'enseignant une position de supériorité et d'autorité par rapport aux apprenants, et exige de lui une certaine clarté d'expression et de consigne. Le caractère autoritaire de la partielle conviendrait donc bien au statut et au rôle de l'enseignant, qui cherche avant tout à être le plus clair possible pour faciliter la compréhension et la réponse des apprenants. De plus, la partielle présuppose que l'interlocuteur connaît la réponse. Dans le cadre d'une interaction didactique, l'enseignant présuppose que l'élève a une idée plus ou moins claire de la réponse, notamment dans le cadre de la fausse question où il s'agit souvent de s'assurer de l'existence d'un savoir partagé, comme dans cet exemple :

(131). G- [...] comment est-ce qu'il faut dire au téléphone *een momentje alstublieft* tu l'as très bien fait (prénom)

E- un instant

G- un instant [...]

(G.2, év.1, données personnelles)

Ce caractère direct de la question chez l'enseignant n'implique pas qu'il n'y ait aucun « travail des faces » à l'œuvre dans l'interaction. La différence tient dans la formulation linguistique. Si dans la formulation de la question en interaction didactique, l'exigence de clarté et le contrat didactique autorisent des questions directes et partielles, la nécessité de maintenir un climat de consensus et de confiance avec les apprenants s'exprime en effet par les multiples précautions oratoires que prennent souvent les enseignants pour minimiser la portée psychologique de leurs questions. Les questions sont ainsi souvent accompagnées d'un métalangage, constitué de minimisateurs et modalisateurs, qui adoucit le caractère contraignant de la question :

(132).a. D- [...] j'ai **une petite remarque** concernant le français même comment est-c/e qu'on traduit en français *van de eerste juni tot de vierentwintigste* ?

E- \$ *au vingt-quatre juin*

D- d'accord *van de eerste* ?

(cass.16, série 29, séq.1, corpus *Lancom*)

(132).b. G- vous avez bien fait attention aux fautes qu'on a corrigées la dernière fois j'ai **très peu de choses** à noter = **peut-être** le pourcentage hein comment est-ce qu'on dit *percent* ?

(G.1, év.1, données personnelles)

(132).c. L- [...] j'ai noté **quelques petites choses** = eu:h surtout sur le temps = comment est-ce qu'on dit *het is mooi weer*

(L.3, év.1, données personnelles)

Ces exemples d'interventions sont représentatifs de la situation paradoxale dans laquelle se trouve l'enseignant, qui doit à la fois obtenir une réponse précise exigée par l'interrogation partielle, et en même temps ménager la face sociale (positive) de l'élève ; celui-ci peut en effet se trouver en mauvaise position au cas où il ne saurait pas répondre correctement.

Les enseignants commencent donc souvent par un préambule sur la difficulté de la tâche langagière réalisée, et donc sur le caractère peu grave de l'erreur commise :

(133). C- [...] = alors i/l y a eu plusieurs fois la place du pronom personnel vous avez étudié ça mais **c'est toujours très difficile** </INT> C écrit au tableau </INT> nous = voudrions = aller = en Espagne ou en Floride = en Floride = nous voudrions aller en Floride on voudrait remplacer en Floride par un pronom = en Floride on sait qu'on doit le remplacer par le pronom *i grec* = et là vous l'avez bien employé y \$ y = mais où se place ce pronom est-ce que c'est devant le verbe↑ ou bien devant l'infinitif oui

(C.10, év.4, données personnelles)

Ils soulignent également le caractère anxiogène et déstabilisant de la situation, facteur indépendant des compétences de l'élève :

(134). D- [...] quel est le genre d'*hôtel* (prénom)

E- un hôtel

D- oui = pourquoi est-ce que tu as dit alors *une hôtel*

E- je ne sais pas

D- **tu étais un peu nerveuse ?**

E- oui = oui

[...]

D- quelle question hein stupide = O.K. [...]

(cass.11, série 23, séq.3, corpus *Lancom*)

La pratique de l'enseignant se démarque donc de la pratique hors-classe par le nombre important d'interrogations partielles, mais la politesse linguistique, à l'œuvre dans la conversation hors-classe, fonctionne également dans le cadre de l'interaction didactique. Ce sont seulement les moyens linguistiques utilisés pour ménager les faces de l'autre qui sont différents. On peut constater un écart semblable dans l'enchaînement des questions au sein d'une même intervention : les objectifs de communication divergents en classe et hors-classe vont se refléter dans une manière différente d'enchaîner les questions.

Configuration syntaxique dans l'enchaînement des questions partielles et des questions totales de même sens : des pratiques différentes

Le tableau suivant récapitule les différents types de configurations que nous avons relevés dans le discours des enseignants :

	D	G	L	C
partielle/partielle	3	11	6	32
totale/partielle	1	3	0	7
partielle/totale	0	2	0	4
Total	4	16	6	43

Figure 16. Configuration des enchaînements d'interrogations totales et partielles dans le discours des enseignants du corpus *Lancom*.

Les chiffres présentés dans ce tableau ne signifient rien en valeur absolue : chez Mme C, on a par exemple relevé des chiffres beaucoup plus élevés que chez Mme D, ce qui est lié au volume de parole différent entre les deux enseignantes (voir tableau de présentation du corpus, figure 11 : 146). En revanche ce qui est plus intéressant, c'est la valeur relative de ces chiffres : chez tous les enseignants, c'est la configuration partielle/partielle qui prédomine, suivie de la configuration totale/partielle. Ces deux types de questionner sont assez peu employés en conversation ordinaire, parce qu'ils visent une information précise par des demandes claires et insistantes (notamment lorsque l'enseignant répète plusieurs fois la même question), alors que le francophone en conversation hors-classe cherchera d'abord à poser des questions sans en avoir l'air.

Ainsi, contrairement à ce que fait le natif qui répugne à enchaîner les questions de même type dans une même intervention (Flament-Boistrancourt & Cornette, 1999 : 142), l'enseignant a plutôt tendance à multiplier les formulations de questions partielles quand la réponse ne vient pas :

(135). L- [...] j/e vais vous poser une p/etite question supplémentaire **comment est-c/e qu'on dit il mag graag waan het is mooi weer is donc j'aime bien quand = qu'est-ce qu'il faut dire alors**↓ (prénom)
(L.1, év.1, données personnelles)

Ces reformulations servent à faciliter la compréhension de l'élève, mais l'effet escompté ne se réalise pas toujours. Ainsi White & Lightbown (1984) montrent que cette modification en anglais langue seconde est souvent moins productive *d'output* qu'une question simple.

Lorsqu'il enchaîne interrogation totale et interrogation partielle, l'enseignant fait le contraire du natif francophone en conversation hors-classe, il place plutôt la totale avant la partielle :

(136). C- *coordination* oui ça c'était euh *les coordonnées* est-ce qu'on dit ah oui allez à votre place merci c'est bon **est-ce qu'on dit ah voulez-vous donner = donner = tes coordonnées ou donner vos coordonnées** <INT> C écrit au tableau </INT> = **ça consiste en quoi donner des coordonnées qu'est-ce que ça veut dire ça** quand on donne ses *coordonnées* oui
(C.10, év.1, données personnelles)

Chez les natifs en conversation hors-classe, les partielles sont reformulées par des totales moins contraignantes pour l'interlocuteur ; en revanche en interaction didactique, la totale est reformulée par une partielle qui oriente plus précisément la réponse. Cependant, dans l'interaction didactique, on peut considérer que l'interrogation totale a le même rôle que l'interrogation partielle placée avant

l'interrogation totale dans la conversation hors-classe. Il s'agit en effet dans les deux cas de poser un préalable à la question finale. Commenant par une interrogation totale, l'enseignant installe le thème (*est-ce qu'on dit ah voulez-vous donner tes coordonnées*), pour ensuite pouvoir poser une question plus précise (*ça consiste en quoi donner des coordonnées*).

En conclusion, le comportement questionnant de l'enseignant est donc totalement différent de celui qui a souvent cours dans la conversation ordinaire. L'objectif n'est pas d'amener la question de la manière la plus naturelle et consensuelle possible, dans le souci de préserver le territoire de l'interlocuteur (voir Flament-Boistrancourt, 2000 : 124). Il s'agit plutôt d'orienter la réponse de l'élève de façon claire et précise. Pour cela, l'enseignant préfère enchaîner les partielles après les totales, et non l'inverse, ou bien enchaîner les questions partielles, reformulées ou répétées :

(137).a. L- euh on va réfléchir un tout p/etit peu **pourquoi est-c/e** qu'il faut dire *que* et pas *qui* ici = **quelle** est la fonc la fonction de ce p/etit mot dans la phrase = non ? = **quand est-c/e** qu'on dit *qui c'est un frère* = *qui* = *qui* est possible dans une autre structure = un frère *die werkt op die in Turkije werkt* donc là on dit *qui* (prénom) ?

(L.5, év.4, données personnelles)

(137).b. C- **où sommes-nous** = dans cette histoire **où sommes-nous**↓

(C.12,données personnelles)

VIII.4.1.3. CONCLUSION SUR LA REPARTITION PARTIELLE/TOTALE DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT

Cette répartition est exactement l'inverse de la répartition que l'on trouve en conversation hors-classe, puisque l'enseignant emploie plus de partielles que de totales. Cela répond à des objectifs propres à l'interaction didactique : poser des questions avant tout claires et précises, qui nécessitent une réponse plus longue qu'un simple *oui* ou *non*. Le rapport de faces est donc fortement différent en classe et hors-classe, dans la mesure où l'interrogation partielle n'est pas perçue comme intrusive et menaçante par les apprenants. Enseignants et apprenants sont en fait liés par un contrat didactique qui donne à l'enseignant le rôle de poser des questions sans ambages, mais également de maintenir le consensus au sein de la classe. Autrement dit, le travail des faces existe bien en classe comme dans les interactions hors-classe, mais il s'exprime autrement que par la prééminence de l'interrogation totale, et notamment par différents modalisateurs et minimisateurs qui accompagnent la formulation de l'interrogation partielle.

Sans pour autant tirer de conclusions définitives sur le rôle direct entre *input* (le discours de l'enseignant) et *output* (les performances orales de l'apprenant), on pourra cependant remarquer que dans les jeux de rôles à l'agence de voyage, l'interrogation partielle est plus employée que chez les francophones (43,4% d'interrogations partielles dans l'ensemble des jeux de rôle à l'agence de voyage, sur l'ensemble interrogation totale + interrogation partielle, contre 35,9% dans les interactions authentiques à l'agence de voyage). Il se peut que les apprenants soient

tout simplement influencés par une manière néerlandaise de formuler la question, qui exige d'aller droit au but.

La différence est donc flagrante entre la manière de formuler la question en classe et hors-classe, entre la manière de l'enseignant et celle du francophone, mais cette différence est également visible dans le choix des structures employées pour formuler la question totale.

VIII.4.2. STRUCTURE DE LA QUESTION TOTALE CHEZ LES ENSEIGNANTS, LES APPRENANTS, ET LES LOCUTEURS FRANCOPHONES

Structure de la question totale chez les francophones et les apprenants néerlandophones

En ce qui concerne la structure préférentielle de l'interrogation totale chez les locuteurs francophones, les résultats trouvés ne sont évidemment pas très étonnants, et nous ne nous y attarderons pas. C'est bien sûr la question intonative qui est la plus employée, comme l'avaient déjà démontré d'autres études comme Gadet (1997 : 144), et Flament & Cornette (1999 : 138). Ces dernières trouvent ainsi que dans les scènes du *baby-sitting* du corpus *Lancom*, sur l'ensemble des interrogations totales en *ESV*, *V-S*, et *SV*¹⁹⁹, c'est l'interrogation en *SV* qui prédomine (81,25% des interrogations totales). Dans notre corpus des interactions à l'agence de voyage, il y a 90,6% d'interrogations totales en *SV*. Chez les apprenants néerlandophones dans les jeux de rôles à l'agence de voyage, c'est aussi la question intonative qui domine, aussi bien dans les jeux de rôles enregistrés en 2006 (79% des structures interrogatives totales) que dans ceux de 1993 (51%), mais dans une moindre mesure.

¹⁹⁹ *ESV* = est-ce que sujet-verbe. *SV* = sujet-verbe. *V-S* = verbe-sujet.

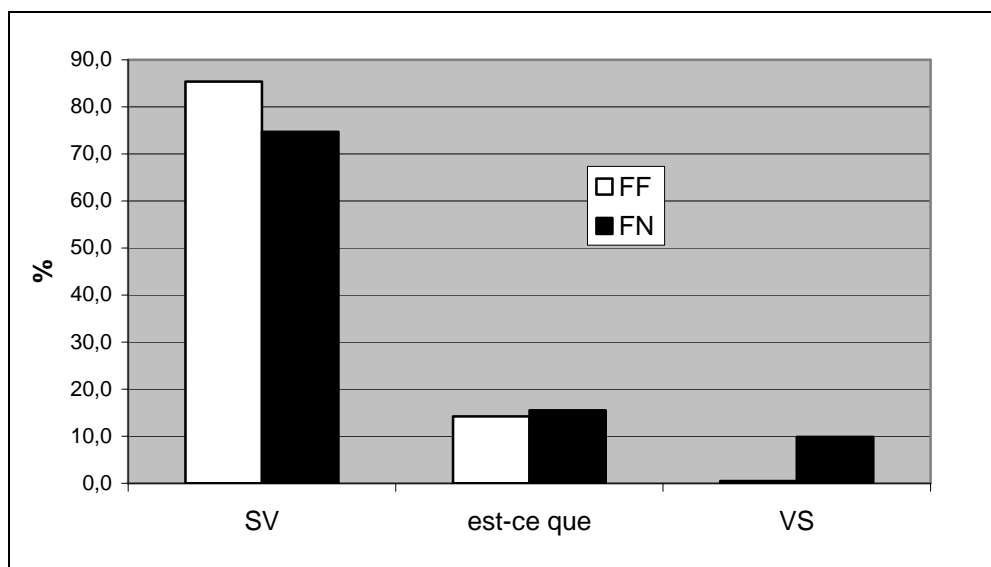


Figure 17. Proportion des différentes structures de la question totale dans les jeux de rôles (FN) et les interactions authentiques (FF) à l'agence de voyage.

Le graphique 15 montre que la forme en *est-ce que* et la forme intonative sont concurrencées, chez les néerlandophones, par la structure par inversion. Or dans les interactions à l'agence de voyage, il y a une seule occurrence de question par inversion, très représentative de la valeur positive que l'on attribue à cette forme. Il s'agit en effet d'un Français d'origine étrangère, qui s'est senti très honoré d'être enregistré (pour montrer aux apprenants néerlandophones comment parlent les Français). Il produit (une seule fois, il est vrai) une question totale marquée par l'inversion VS, question valorisée par la norme écrite et par la norme subjective de la communauté linguistique à laquelle il appartient (les francophones de France) :

(138). C- et après **y a-t-il** des autres destinations en dans les îles ? [...]
(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

Dans le volet néerlandophone, la tendance à utiliser des questions totales avec inversion du sujet est surtout marquée chez les apprenants de la classe de Mme D, enregistrés en 1993, puisque parmi les interrogations totales, 34% sont formulées par inversion du sujet, contre 5,5 % chez les apprenants néerlandophones enregistrés au collège de Diksmuide (avec les enseignants Mme G, Mme C et M. L). Nous avons vu dans le chapitre VII²⁰⁰, que les apprenants enregistrés en 1993 étaient fortement invités par leur professeur Mme D à employer cette structure. Vu l'écart de pourcentages entre ces apprenants de Gand (1993) et ceux de Diksmuide (2005), il semble qu'ici l'enseignement joue un rôle déterminant, même si ce n'est pas le seul facteur. Les apprenants néerlandophones sont également influencés par la langue néerlandaise, dans laquelle l'inversion du sujet pour poser la question est systématique. On notera qu'ils n'utilisent l'inversion qu'avec le verbe *avoir* (8/30

²⁰⁰ Voir *supra* (159).

question par inversion), les auxiliaires de mode *pouvoir* (14/30) et, influence du néerlandais, *vouloir* (8/30) :

(139).a. E- oui alors avez-vous des propositions ?
(L.4, jeu de rôles 1, données personnelles)

(139).b. E- et euh pourriez euh donc pourriez-vous payer euh un acompte de cent cinquante euros ?
(C.9, jeu de rôles 1, données personnelles)

(139).c. E- voudriez-vous donner vos coordonnées s'il vous plaît ?
(G.2, jeu de rôles 4, données personnelles)

Il semblerait donc que les apprenants utilisent ici une sorte de formule préfabriquée qu'ils peuvent placer dans différents énoncés. En revanche, ce n'est que dans les classes de Mme D que l'on trouve une variante désuète de *pouvoir*, *puis-je* (4 occurrences sur 16 interrogations en VS avec le verbe modal *pouvoir*), signe d'une certaine conception de la langue française, fortement influencée par l'écrit et la norme. Cette proportion non négligeable de questions par inversion est d'autant plus frappante, qu'elle ne peut pas être associée à la présence d'une telle structure dans le discours de l'enseignante, qui n'emploie pour les questions totales que les formes en *est-ce que* et les questions intonatives. Autrement dit, cette pratique est le produit d'un apprentissage, comme peuvent d'ailleurs en témoigner les évaluations des performances orales étudiées *supra*. Il est en complète contradiction avec la façon de parler en dehors de la classe, et qui plus est, avec la façon de parler de l'enseignant, aussi attaché soit-il à *la langue de Molière*. C'est ce que note Flament-Boistrancourt (2001 : 79), qui avait remarqué que « le français parlé à l'œuvre dans le discours [de l'enseignante] exhibait exactement les caractéristiques linguistiques qui font le parlé et que, prisonniers de représentations et d'automatismes remontant peut-être à [sa] propre histoire d'élève, jamais [elle] ne songait à enseigner. »

Structure de la question totale chez les enseignants

Dans le cadre de la question totale, les tours en *est-ce que* atteignent une proportion non négligeable chez les enseignants :

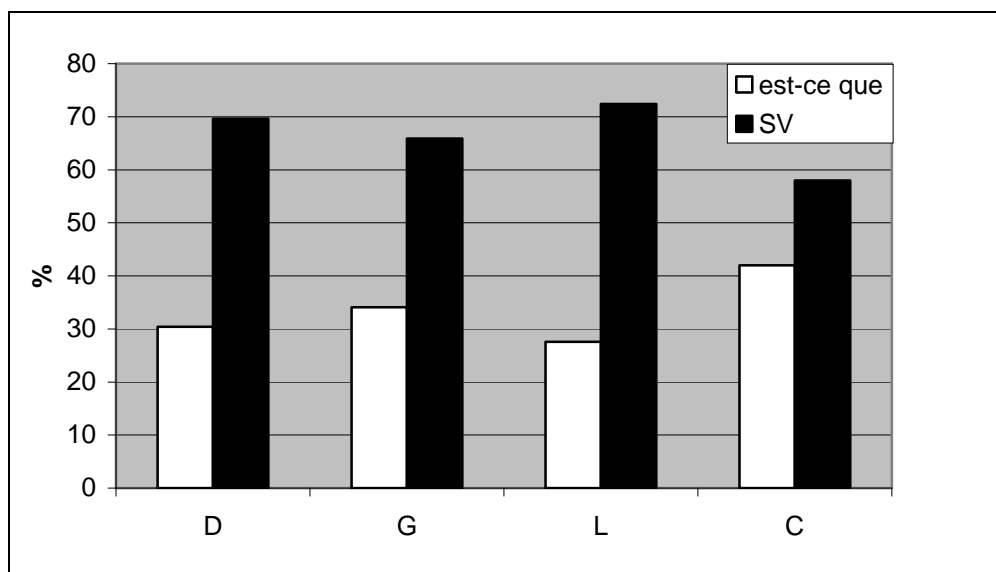


Figure 18. Proportion relative des différentes structures interrogatives totales pour l'ensemble des structures en *est-ce que* + interrogations en SV dans le discours des quatre enseignants

Dans l'interrogation totale, nous n'avons pris en compte que deux structures différentes étant donné que la structure par inversion n'est pas représentée dans notre corpus : les tours en *est-ce que* et la question par intonation qui conserve l'ordre canonique de la phrase en SV. Dans cet ensemble, la proportion de tours en *est-ce que* varie entre 27,5 % (M. L) et 53 % (Mme C). Cela dépasse largement les proportions habituelles des interactions hors-classe. Selon Coveney (1997 : 90), dans l'interrogation totale, « la structure [ESV] représente souvent moins de 10% des interrogatives totales dans des corpus de français parlé de style informel ». Les proportions trouvées dans les conversations à l'agence de voyage sont en effet semblables (10,5 % de l'ensemble des questions totales [*est-ce que* + VS + SV] est formulé avec une structure en *est-ce que*), tandis que les chiffres trouvés pour les scènes francophones du « baby-sitting » sont un peu plus élevés, sans atteindre cependant les proportions que l'on trouve dans le discours des enseignants : 21,42% des interrogatives totales empruntent la tournure en *est-ce que* (Flament, 2000 : 120). Chez les enseignants, le différentiel entre les deux structures est donc beaucoup moins élevé que dans les interactions francophones hors-classe, il tend même à disparaître chez Mme C qui emploie presque autant de totales en *est-ce que* (52,9% des questions totales) que de totales en SV (47,1%). Cela ne signifie pas pour autant que ces deux structures soient interchangeables, bien au contraire. Il semble qu'il y ait en effet une spécialisation sémantique et pragmatique de ces deux types de questions.

Valeur pragmatique des questions intonatives totales dans le discours des enseignants

Nous avons dit que les questions en *est-ce que* représentaient une proportion non négligeable des questions totales dans le discours des quatre enseignants, variant

entre 27,5 et 53% des interrogations totales, contre 10% en moyenne dans une conversation francophone hors-classe. Reste que ces derniers utilisent une forte proportion de tournures intonatives, le pourcentage variant entre 46% (Mme C) et 72,5% chez M. L (et près de 72% chez Mme D).

Ces questions intonatives ont une valeur sémantique particulière²⁰¹. Tout d'abord, il s'agit dans la plupart des cas de questions *référentielles* pour lesquelles, par opposition aux *fausses questions*, le locuteur-enseignant ne connaît pas la réponse :

- (140). L- [...] pour euh la deuxième la troisième colonne↓ = l'originalité présentation↓
 E- l'originalité euh trois quatre
 L- trois quatre = (prénom) **tu a:s tu as autre chose en tête ?**
 E- c'était original
 (L.8., év.1, données personnelles)

Chez Mme D, 12/18 questions totales en *SV* sont des questions référentielles, 23/26 chez Mme G, 20/21 chez M. L et 29/39 chez Mme C. Cette pratique rapproche le discours des enseignants de celle des francophones en conversation hors-classe, qui emploient surtout des questions référentielles en *SV*, contrairement aux *fausses questions* censées être la caractéristique du discours de l'enseignant. De plus, ces questions référentielles sont essentiellement centrées sur le message, c'est-à-dire qu'elles ne portent pas sur une question de langue française²⁰² (11/18 questions chez Mme D, 16/26 chez Mme G, 16/21 chez M. L, 34/39 chez Mme C).

Ainsi, les questions intonatives totales concernent souvent une information que l'on pourrait appeler *para-didactique*, et qui relève notamment de l'émotionnel chez Mme D (8/18 questions totales) :

- (141). D- **tu étais un peu nerveuse ?**
 E- oui
 D- (prénom) **tu étais nerveuse ?** pourtant tu t'es très bien débrouillée tu as répété tu as \$ les informations nécessaires je ne pense pas que là il y avait un problème euh [...]
 (cass.16, série 29, sequ.6, corpus *Lancom*)

Ces questions *para-didactiques* peuvent également concerner le cadre didactique, notamment chez Mme G et M. L (11/26 questions totales chez Mme G, 8/21 chez M. L). L'enseignant s'assure ainsi que tout le monde suit :

- (142). G- [...] voilà c'est tout pour le vocabulaire je passe à la grammaire **ça va vous notez ?**
 (G.3, év.1, données personnelles)

Ces questions servent également à structurer le cours, en marquer les différentes phases, et lancer un nouveau jeu de rôles :

²⁰¹ Pour l'étude de la valeur sémantique et référentielle de ces questions, nous utiliserons tout le corpus dont nous disposons pour le discours des enseignants, même si en ce qui concerne Mme C, nous ne possédons qu'un seul cours consacré à l'évaluation de performances orales, les deux autres cours portant sur l'analyse de textes littéraires. La typologie des questions est en effet sensiblement équivalente.

²⁰² Voir Flymann Mattsson (2003 : 85) pour ces distinctions.

- (143). L- [...] bien euh qui va venir ? (prénom) ? = il faut deux chaises là-bas ?
 = il faut deux chaises là-bas ? = **on y va** ? = ouais
 (L.6, év.3, données personnelles)

En résumé, la spécificité de la questions totale intonative dans le discours des enseignants, c'est qu'elle n'est pas justement caractéristique du discours didactique, c'est-à-dire d'un discours qui porte sur l'objet à enseigner, ici la langue française. Flyman Mattsson (2003 : 107) trouve également dans son corpus qu'il existe une connexion entre les questions totales et les questions de type référentiel, mais elle ne fait pas de distinction entre tournures intonatives et tournures en *est-ce que*. Or, notre corpus montre qu'il existe en fait une spécialisation beaucoup plus précise : les questions intonatives totales sont essentiellement des questions référentielles orientées sur le message, tandis que les questions totales en *est-ce que* sont plutôt centrées sur la langue.

Tournures en est-ce que dans le discours didactique ou la posture du questionneur

Dans le discours des enseignants, les questions totales en *est-ce que* atteignent des proportions beaucoup plus fortes que dans les interactions francophones hors-classe. Par conséquent, si « le tour en *est-ce que* n'est donc pas, comme les grammairiens se sont souvent plu à le dire, un trait fréquent de la langue parlée en général » (Flament-Boistrancourt & Cornette, 1999 : 138), force est de constater que c'est un trait fréquent de certaines langues professionnelles, comme celle de l'enseignant. Ces résultats rejoignent ceux de Léon (1992 : 212), qui montre que « la forme en *est-ce que* [de l'interrogation totale] est une des caractéristiques qui distinguent le débat politique des échanges conversationnels ordinaires ». Or, le débat politique est une situation d'interview dans laquelle le journaliste joue le rôle du questionneur. Autrement dit, le tour en *est-ce que* n'est pas la caractéristique d'un genre discursif, puisqu'on le retrouve dans différents genres, mais c'est la forme préférée du questionneur professionnel que sont le journaliste, l'interviewer amateur ou l'enseignant, dont le rôle est de poser des questions. Le tour en *est-ce que* possède en fait des propriétés structurelles qui conviennent parfaitement au rôle du *questionneur*, puisqu'il s'agit d'un morphème propre uniquement à la formulation de la question, qui en fait par là même ressortir le caractère interrogatif. Avec *est-ce que*, la question est exhibée en tant que telle, et dans le cadre de la classe, l'apprenant ne peut ainsi se méprendre sur l'intention du locuteur. De plus dans l'interaction didactique, la question totale en *est-ce que* a une valeur pragmatique spécifique, particulièrement efficace pour guider les apprenants vers la bonne réponse. Pour trois enseignants sur quatre (Mme D : 4/7 questions totales en *est-ce que* ; Mme G : 11/14 ; Mme C : 8/9), les questions totales en *est-ce que* sont essentiellement centrées sur la langue, contrairement aux questions en SV. Elles concernent donc une question de cours et sont particulièrement importantes dans le cadre d'une interaction didactique. En ce qui concerne deux enseignantes essentiellement, Mme G et Mme C, elles possèdent de plus une valeur pragmatique tout à fait particulière.

Spécialisation pragmatique des tournures en est-ce que parmi les interrogations totales

On peut se demander pourquoi les enseignants utilisent plus de tournures en *est-ce que* parmi les totales que dans une conversation ordinaire (entre 27% et 53% des interrogations totales chez les enseignants, contre environ 10% en conversation hors-classe). En fait, une analyse détaillée des occurrences d'interrogations totales fait ressortir une certaine répartition pragmatique entre totales en *est-ce que* et totales en *SV* dans le discours des enseignants. Lorsque les interrogatives totales en *est-ce que* sont des questions orientées sur la langue, la bonne réponse est systématiquement négative :

- (144). G- [...] je vous donne j'ai entendu *mon carte* **est-c/e que c'est *mon carte*** ?
 oui ?
 E- *ma carte*
 G- *ma carte*
 (G.1, év.2, données personnelles)

Ce type de question diffère de l'interrogation rhétorique dans laquelle, d'après la définition d'Anscombe & Ducrot (1988 : 128), « le locuteur de l'énoncé fait comme si la réponse à la question allait de soi, aussi bien pour lui que pour l'allocutaire. [...] La question n'est là que pour rappeler cette réponse. Elle joue alors à peu près le rôle de cette dernière, présentée comme une vérité admise. » Or, dans l'échange proposé, la réponse n'est pas une vérité admise, au contraire : la question renvoie à une assertion préalable soutenue par un élève, selon lequel on dirait *mon carte*.

Ce type de question totale actualise en revanche la valeur pragmatique négative inhérente à la question totale en *est-ce que* et en *VS* analysée par Anscombe & Ducrot (1988). Cependant, les caractéristiques structurelles de ces questions totales dans notre corpus permettent d'apporter une petite précision. En effet, alors que les deux linguistes se sont intéressés à deux types de questions totales, celles en *est-ce que* et celles à inversion, dans le discours didactique, la valeur argumentative de la question totale est actualisée uniquement par la tournure en *est-ce que*, puisque la forme par inversion n'est pas du tout employée par les enseignants. Pour démontrer que ces questions en *est-ce que* orientées sur langue ont bien une valeur argumentative négative, nous reprenons le raisonnement de ces auteurs tiré de *L'argumentation dans la langue* (1988).

Tout d'abord, la question totale est une énonciation polyphonique dans le sens où « en posant la question *Est-ce que p* ?, un locuteur L fait entendre un énonciateur L' qui affirme/a affirmé/pourrait affirmer que *p* » (*ibid.* : 131). Dans le cas de la question totale en *est-ce que* dans le discours didactique, l'enseignant reprend effectivement des propos de l'apprenant, et souvent de manière explicite :

- (145). D- [...] *je vous propose des dépliants* = **est-ce que cette phrase est correcte ?**
 E- *voici des dépliants*
 D- on peut dire *voici les dépliants* [...]
 (cass.11, série 23, séq.3, corpus *Lancom*)

Comme le montre cet échange, les apprenants décèlent bien ici la valeur argumentative négative de la question et corrigent immédiatement la structure proposée, confirmant ainsi la position d'Anscombe & Ducrot (1988 : 115) selon lesquels les phrases interrogatives totales ont la même orientation argumentative que les phrases négatives correspondantes. Dans le discours de l'enseignant, l'orientation négative est parfois signalée par la coordination adversative *mais* et/ou l'adverbe *vraiment*:

(146).a. D- célèbre = oui = **mais** est-c/e qu'on va dire que le restaurant est célèbre ? = quand est-c/e qu'on peut utiliser surtout l'adjectif célèbre ?[...] (cass.11, série 23, séq.2, corpus *Lancom*)

(146).b. C- non non la forme pas d/e problème c'est bon **mais** est-c/e qu'il y a **vraiment** pas eu d/e problème↓ (C.11, données personnelles)

Selon Anscombe & Ducrot (1988 : 31), « *p mais q* donne à entendre que *p* est utilisable en faveur d'une certaine conclusion *C*, et *q* en faveur de la conclusion inverse ». Dans l'exemple (146)a, cela veut dire que la question *est-ce qu'on va dire que le restaurant est célèbre ?* est orientée négativement. Dans le deuxième exemple (146)b, le terme *vraiment* attribue de plus à l'allocutaire-élève une réponse positive (et erronée) (*il n'y a pas eu de problème*). Cette orientation argumentative négative ne se réalise pas avec tous les types de questions, comme le montre ce test :

(147). Max part favori, mais est-ce qu'il va gagner ?
Max part favori, mais va-t-il gagner ?
*Max part favori, mais il va gagner ?

La question en *est-ce que* a en effet le même fonctionnement que la question par inversion. Les deux formes entrent donc en concurrence, et c'est peut-être la raison pour laquelle en usage, c'est la question en *est-ce que* qui prédomine, sa structure permettant de conserver l'ordre canonique de la phrase et son organisation informationnelle. Dans les premiers énoncés de (147), question par inversion et question en *est-ce que* ont une orientation argumentative opposée à l'orientation argumentative de *Max part favori* (*donc il va gagner*). En revanche la question intonative, qui à juste titre n'intéresse pas Anscombe & Ducrot, semble posséder un fonctionnement sémantico-pragmatique tout à fait différent. Elle est plutôt orientée vers une réponse positive, notamment lorsqu'il s'agit d'une demande de confirmation marquée par exemple par *n'est-ce pas*, ce que ne peut réaliser une questions totale en *est-ce que* ou par inversion²⁰³ :

²⁰³ Beyssade (2007 : 186) trouve les mêmes résultats à partir du test des *items à polarité négative* (IPN). L'IPN « est une expression lexicale ou syntagmatique qui ne peut pas apparaître dans une phrase déclarative affirmative, mais apparaît en revanche dans les phrases interrogatives ou négatives. » Ces IPN comme *jamais*, *le moindre*, ou l'expression *lever le petit doigt*, peuvent s'associer à des questions totales en *est-ce que* ou marquées par l'inversion sujet-verbe, mais pas à des questions totales intonatives, qui ont plutôt une orientation argumentative positive.

(148). Max part favori, et il va gagner (n'est-ce pas) ?

*Max part favori, et est-ce qu'il va gagner (n'est-ce pas) ?

*Max part favori, et va-t-il gagner (n'est-ce pas) ?

Dans la demande de confirmation, dont nous donnerons une définition plus détaillée *infra*, celui qui pose la question connaît déjà la réponse, mais demande à une personne plus experte de confirmer son savoir. Autrement dit, dans l'énoncé (148), la réponse attendue est une réponse positive, ce que les tournures en *est-ce que* ou par inversion ne peuvent absolument pas induire.

D'après ces différences, on comprend mieux l'importance de la question totale en *est-ce que p* chez les enseignants, puisqu'il s'agit de guider l'élève dans la correction de *p*, et donc de l'orienter vers *non p*.

De plus, les questions totales à valeur argumentative négative possèdent une propriété tout à fait intéressante, qui se réalise de manière spécifique dans le discours des enseignants. Selon Anscombe & Ducrot (1988 : 133), dans la question totale à valeur argumentative négative, l'élément négatif est seulement dans l'acte d'expression : « en reprenant une distinction classique en philosophie du langage, dans *Est-ce que p* ? la proposition *p* est l'objet d'un *dire*, d'une affirmation (dont le locuteur, nous l'avons dit, n'est d'ailleurs pas, en tant que tel, la source), et l'incertitude de *p* est l'objet d'un *montrer*. » Autrement dit, le locuteur n'affirme pas son incertitude, mais il la joue et la montre. Anscombe & Ducrot (*ibid.*) rapprochent ainsi la question de l'interjection, car de même qu'en énonçant *Aïe !*, on ne dit pas la souffrance mais on la joue, en posant une question, on joue à l'homme incertain. Ainsi selon les auteurs (*ibid.*), « ni l'interjection ni la question ne peuvent servir de réponse à une question relative à leur contenu exprimé. » En effet, si l'on demande à quelqu'un s'il a mal, il ne pourra pas répondre *Aïe !*, mais plutôt *oui, j'ai mal*, de même, à une question comme *On m'a dit que Pierre viendra. Est-ce aussi ton avis ?*, pour exprimer l'incertitude pourtant inhérente à la question totale, on ne répondra pas *est-ce qu'il viendra ?*, mais *je ne suis pas sûr qu'il vienne* (exemple de Anscombe & Ducrot : *ibid.*). La seconde propriété commune à l'interjection et à la question à valeur argumentative, est l'impossibilité d'être repris par une anaphore. En effet, (*ibid.* : 134), « Si la non-venue de Pierre est jugée favorablement, on n'aura pas : - est-ce que Pierre viendra ? Ça serait gentil (avec *ça* désignant la non-venue de Pierre). » Ce qui peut être anaphorisé, c'est l'assertion préalable à la question, c'est-à-dire *Pierre viendra*, en revanche « l'aspect purement négatif de la question l'empêche d'être repris par une anaphore » (*ibid.* : 133).

Dans le cadre de l'interaction didactique, cette propriété que possède l'interrogation totale de *montrer* l'incertitude, prend des résonances particulières. La question de l'enseignant est en effet une fausse question, *une question d'examen*, comme l'appellent Anscombe & Ducrot (*ibid.*), dont il connaît la réponse. Il s'agit donc bien ici d'un *jeu*, l'enseignant *jouant* l'ignorance, destiné à évaluer les connaissances de l'apprenant, mais surtout, destiné à orienter sa réponse. Ainsi, la question totale à valeur argumentative négative est souvent une pré-question qui guide l'apprenant vers la bonne réponse, comme dans (149) :

(149). C- alors quand le: le téléphone a sonné tu as dit *chez hôtel* = est-c/e qu'on peut dire *chez hôtel* ?

- E- non
 C- non pourquoi↓
 E- \$
 C- c'est pour les personnes *chez* est uniquement pour les personnes [...]
 (C.10, év.2)

La valeur argumentative de la question totale en *est-ce que* chez les enseignants permet de mieux comprendre pourquoi, dans les enchaînements de questions, c'est la configuration question totale/question partielle qui est privilégiée par rapport à l'inverse. En effet, dans huit cas sur onze enchaînements répertoriés dans le discours des quatre enseignants, la question totale a une orientation argumentative clairement négative.

En conclusion, la tableau récapitulatif suivant permet de distinguer les comportements interrogatifs différents des quatre enseignants :

	D	G	L	C
totales en <i>est-ce que</i> orientées négativement	2	9	1	8
nombre de totales en <i>est-ce que</i>	7	14	8	9

Figure 19. Proportion d'interrogations totales en *est-ce que* à valeur argumentative négative sur l'ensemble des totales en *est-ce que*

Le tableau nous montre que les enseignants n'utilisent pas tous cette propriété argumentative de la question totale. Il existe en réalité des styles discursifs différents, liées à la fois à des facteurs personnels et à des facteurs sociolinguistiques.

Des styles personnels différents

C'est Mme C, la seule francophone du groupe, qui emploie le plus de questions en *est-ce que* sur l'ensemble des structures interrogatives totales (figure 16). Ces chiffres vont à l'encontre de ce que l'on aurait pu attendre de la part d'une enseignante francophone, qui devrait employer plus de questions en *SV* que de questions en *est-ce que*, à l'image de ce que font les francophones dans les interactions hors-classe. Cette particularité de Mme C renforce en fait l'idée selon laquelle il s'agirait d'une pratique spécifique liée au rôle de *questionneur* de l'enseignant dans la classe, d'autant plus que c'est elle également qui emploie en proportion le plus de questions en *est-ce que* à valeur argumentative négative. Il semblerait qu'ici cette enseignante francophone emploie toutes les possibilités offertes par la langue française et par la tournure en *est-ce que*, ce que font moins clairement les trois autres enseignants néerlandophones. C'est peut-être lié au fait que la tournure en *est-ce que*, spécifiquement française, n'a pas d'équivalent en néerlandais. Cependant, on remarquera que Mme G, enseignante néerlandophone, emploie une forte proportion de tournures en *est-ce que* parmi les interrogations totales (plus de 40% des interrogations totales), et un grand nombre de ces questions ont une valeur argumentative négative (9/14). Autrement dit, le facteur sociolinguistique n'explique pas tout, et il existe un style personnel

d'enseignement. Ce dernier peut être marqué par l'exhibition du rôle de *correcteur*, de *guide* et d'*évaluateur* de l'enseignant, ce qui serait le cas de Mme G et de Mme C, qui emploient un grand nombre de questions en *est-ce que*. Il peut s'agir au contraire de masquer ces différentes fonctions, ce qui est le cas chez M. L. Chez Mme D, on ne peut pas relever une tendance particulière à privilégier l'une ou l'autre posture (4 interrogations totales en *est-ce que* sur 7 sont des questions référentielles).

Le style discursif de M. L se rapproche en effet de ce qui se pratique en dehors de la classe. C'est lui qui possède la plus forte proportion de questions intonatives, et qui utilise donc peu de questions en *est-ce que*. De plus, lorsqu'il le fait, ce n'est pas pour poser de (fausses) questions didactiques à orientation négative centrées sur la langue, comme c'est le cas notamment chez Mme G et Mme C, mais c'est pour poser des questions référentielles centrées sur le message (7/8 questions totales en *est-ce que*), portant notamment sur l'évaluation des performances orales par ses élèves chez M. L :

(150). L- [...] = euh est-ce qu'il y a des gens qui ont noté quelque chose dans la troisième colonne = (c'est p/eut-être) difficile hein = [...]

(L.5, év.1, données personnelles)

Six sur huit questions en *est-ce que* sont en fait des énoncés similaires à celui-ci. Ces questions référentielles marquées par la tournure en *est-ce que* ont en fait une double visée : l'apprenant est libre de répondre ce qu'il veut (question référentielle), mais il est contraint de répondre quelque chose (tournure en *est-ce que*).

Cette pratique de la question totale en général, qui tend à se rapprocher de la pratique hors-classe par la faiblesse des fausses questions centrées sur la langue, s'accompagne d'un souci constant de ne pas froisser les élèves, même lorsqu'ils commettent des erreurs voyantes :

(151). L- [...] eu:h bon euh je sais pas le **le Sahara c'est p/eut-être pas en Israël ?**

<INT> rires de la classe </INT>

E- nee

L- non oui oui c'est pas grave qui est votre prof de géographie hein↑

E- \$

(L.7, év.1, données personnelles)

Le discours de M. L s'accompagne systématiquement de ce que l'on pourrait appeler des *atténuateurs d'autorité*, tels que *je crois*, *peut-être*, *quelques petites choses*, comme le montre ce passage :

(152). L- [...] est-c/e qu'il y a des gens qui ont noté quelque chose dans la troisième colonne = (c'est p/eut-être) difficile hein = ouais ? non ? **t'as rien noté ?** euh **je crois** qu'à la page sept on va prendre note très brièvement hein↑ sur certaines choses eu:h **je crois** qu'il faut **peut-être** commencer par le point trois c'est-à-dire le français c'est pas le néerlandais j'ai noté **quelques petites choses** = eu:h surtout sur le temps [...]

(L.4, év.1, données personnelles)

M. L cherche sans cesse à maintenir le consensus avec les élèves par des marques de recherche d'approbation, notamment *oui* :

(153). L- [...] eu:h i/l y a quelqu'un qui qui a dit eu:h il faut du beau temps = **oui**↑
 eu:h je dirais il faudrait du beau temps peut-être **oui**↑ = ou j'aime bien le beau temps hein
 (L.5, év.1, données personnelles)

La question totale intonative (72,5% des interrogations totales) fait partie de cet ensemble de marqueurs qui tendent à atténuer le rôle *d'évaluateur* de l'enseignant, que M. L entend ne pas imposer à ses élèves. Ses demandes sont donc moins marquées que chez les autres enseignants par une expression évidente d'interrogation comme la tournure *est-ce que*.

On pourrait faire les mêmes remarques concernant Mme D, puisque cette enseignante privilégie également la tournure intonative dans la question totale (presque 72% des questions totales). On pourra se reporter aux remarques de Flament-Boistrancourt (2001 : 68-69) sur les qualités psychopédagogiques de Mme D, qui veille à ne pas froisser ses apprenants et à minimiser leurs erreurs.

Nous verrons cependant que c'est dans le choix des structures préférentielles de la question partielle, que les différences de style entre les enseignants sont les plus visibles.

VIII.4.3. STRUCTURES DE LA QUESTION PARTIELLE

VIII.4.3.1. LES DIFFÉRENTES CONSTRUCTIONS DE LA QUESTION PARTIELLE

Proportion des différentes structures interrogatives dans la formulation de la question partielle chez les francophones et les apprenants néerlandophones

L'analyse des scènes du « baby-sitting » (Flament-Boistrancourt & Cornette, 1999 : 139) a montré que, lorsqu'ils emploient des partielles, les francophones ont une nette prédilection pour les phrases sans *est-ce que* à morphème interrogatif en position finale. Ainsi, sur les 24 interrogations partielles employées, seules 4 sont construites avec *est-ce que* (*ibid.* : 149). Dans les scènes authentiques à l'agence de voyage, on trouve des résultats similaires, puisque les locuteurs francophones (de France) emploient surtout des structures en *SVQ* (51,4 % des interrogations partielles), suivies en deuxième position par les interrogations partielles avec le morphème *est-ce que* (26,2% des interrogations partielles). Les locuteurs francophones privilégient donc des structures proches de l'assertion, qui conservent l'ordre canonique de la phrase, et mettent ainsi le mot interrogatif en position rhématique en fin d'énoncé.

En ce qui concerne les apprenants néerlandophones, les résultats trouvés par Flament-Boistrancourt & Cornette (1999) dans les jeux de rôles du « baby-sitting », et ceux récoltés par moi-même dans les jeux de rôles à l'agence de voyage, divergent. En effet, Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 139) trouvent que les apprenants néerlandophones ont une préférence marquée pour les structures à inversion du sujet en *QVS*. Or, les apprenants néerlandophones qui jouent les jeux de rôles à l'agence de voyage suivent quant à eux le modèle francophone, même si le rapport entre interrogation partielle en *SVQ* et interrogation en *est-ce que* est plus tassé : 28,6% des interrogations partielles

employées sont en effet construites en *SVQ*, et 19 % en *est-ce que*. Autrement dit, par rapport aux locuteurs francophones des interactions à l'agence de voyage, et comme le montre le graphique comparatif suivant, les apprenants néerlandophones des jeux de rôles à l'agence de voyage se caractérisent avant tout par une indifférenciation dans l'emploi des différentes structures de l'interrogation partielle.

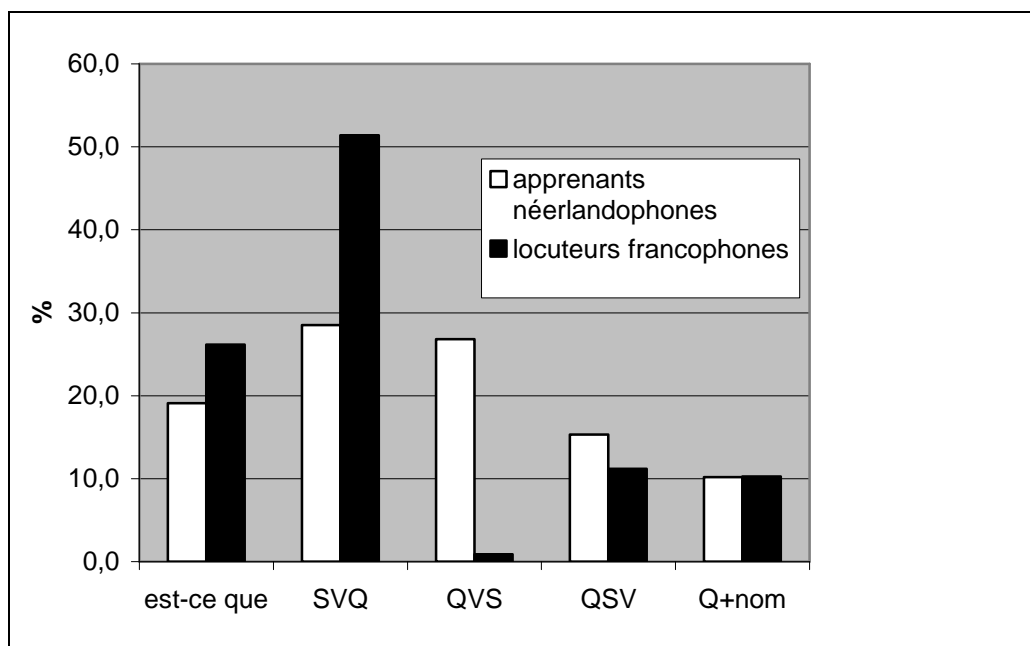


Figure 20. Proportion relative des différentes structures de l'interrogation partielle dans les interactions authentiques et les jeux de rôles à l'agence de voyage.

Là où le locuteur francophone privilégie nettement les interrogations partielles en *SVQ*, l'apprenant néerlandophone hésite entre les différentes structures possibles. Cette pratique est finalement à l'image de ce qui est communément proposé dans les manuels de FLE, c'est-à-dire une présentation simultanée des différentes structures possibles de l'interrogation partielle, distinguées par une question de « norme » : ainsi les structures en *SVQ* seraient plus familières que les structures en *est-ce que* jugées « standard », et les structures à inversion en *QVS* jugées « soutenues ». Le manuel *Rond-Point1* (2004 : 132) illustre bien cette tendance : les structures en *SVQ* ou *QSV* du type *il s'appelle comment ?* ou *comment il s'appelle ?* sont présentées comme employées « à l'oral et dans un registre familier ». Difficile pour l'apprenant de savoir si le *et* est ici exclusif ou inclusif : peut-on employer ces structures dans tous types d'interactions orales, ou bien seulement dans un registre familier, c'est-à-dire entre amis ou en famille ? Cette répartition grammaticale et sociolinguistique contribue de plus à favoriser chez les apprenants l'idée selon laquelle la forme soutenue de l'interrogation serait synonyme de politesse. Et pourtant, la pratique des locuteurs francophones montre que le « standard », c'est-à-dire l'usage le plus fréquent statistiquement, est bien

celui de l'interrogation partielle sans inversion du mot interrogatif, et sans *est-ce que*.

Proportion des différentes structures interrogatives dans le discours des enseignants

Contrairement à l'interrogation totale pour laquelle la forme à inversion n'est pas utilisée par les enseignants, pour la question partielle, toutes les configurations sont représentées :

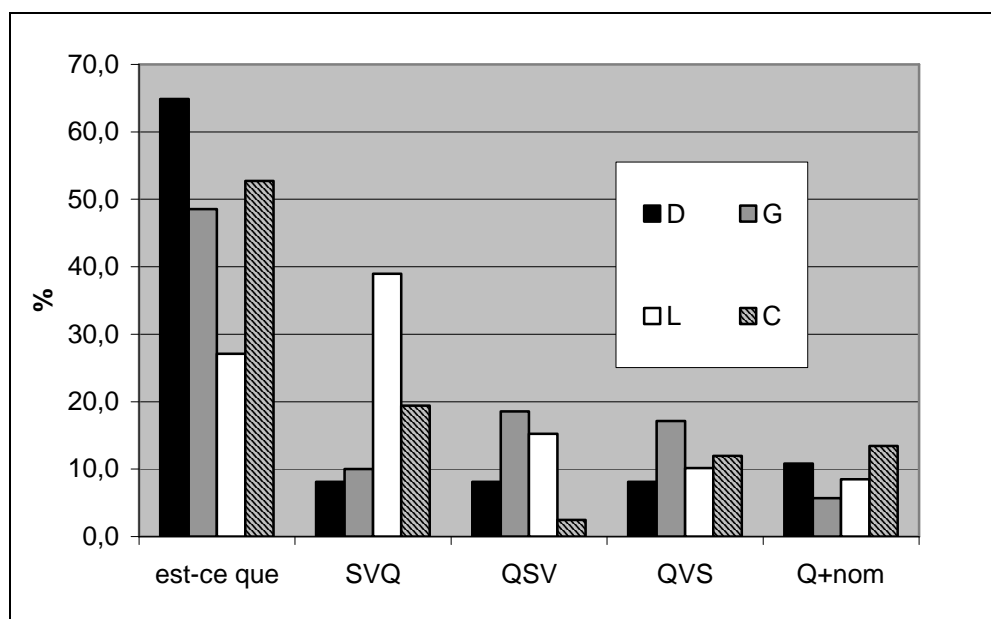


Figure 21. Proportion relative des différentes structures de l'interrogation partielle dans le discours des quatre enseignants.

Chez trois enseignants sur quatre, les interrogations en *est-ce que* sont largement majoritaires (D : 64,9% des partielles, G : 48,6%, et C : 52,7%, contrairement à L : 27,1%). Trois enseignants ont donc tendance à privilégier la forme la plus expressive de la question, comme dans le cas de l'interrogation totale, ce qui est typique des situations où les rôles sont bien départagés entre questionneur et questionné. C'est aussi la raison pour laquelle Coveney (1997 : 97) trouve un pourcentage très élevé d'interrogations partielles en *est-ce que* (48,6% des interrogations partielles), puisque son corpus est constitué d'entretiens entre lui-même et des adultes qui travaillent dans des camps d'été, situation proche de celle de l'interview. Seul M. L se rapproche de la manière des francophones en situation hors-classe (26,2% d'interrogations partielles en *est-ce que* dans les interactions à l'agence de voyage). Il préfère masquer son rôle d'évaluateur en essayant de réduire la distance avec les élèves, en posant des questions qui, du moins dans la forme, se veulent moins insistantes que les questions en *est-ce que*. Le choix préférentiel pour telle ou telle structure confirme donc les styles personnels des enseignants, déjà entrevus au niveau de la formulation de la question totale (sauf

pour Mme D, qui au niveau des questions totales, préférait la tournure intonative à la tournure en *est-ce que*, ce qui n'est pas le cas pour les questions partielles).

VIII.4.3.2. LES MOTS INTERROGATIFS

Les mots interrogatifs dans les interactions à l'agence de voyage (néerlandophones et francophones)

Toute interaction secrète sa propre typologie de mots interrogatifs. Ainsi, dans les scènes du « baby-sitting », Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 140) ont montré que les francophones préféraient de loin le morphème *quel* dans les interrogations partielles sans *est-ce que*, tandis que les élèves néerlandophones des jeux de rôles du « baby-sitting » utilisaient plus souvent *combien*. Cela s'expliquait par la manière différente de gérer l'interaction : chez les néerlandophones, c'est la jeune fille qui se renseigne, avec des questions du type *combien d'enfants avez-vous, combien est-ce que je serai payée...* Chez les francophones, c'est un *quel* de type déterminatif qui prédomine (*quel jour, quelle heure...*), souvent pris en charge par le parent. Dans les interactions à l'agence de voyage, authentiques et jouées, nous avons trouvé les mots interrogatifs suivants :

	FF		FN	
	nb d'occ.	%	nb d'occ.	%
<i>quoi</i>	40	48,2	40	18,8
<i>quel</i>	14	16,9	77	36,1
<i>combien</i>	11	13,2	32	15
<i>où</i>	7	8,4	13	6,1
<i>quand</i>	4	4,8	31	14,5
<i>qui</i>	4	4,8	1	0,5
<i>comment</i>	3	3,6	16	7,5
<i>pourquoi</i>	0	0	3	1,4
total	83	100	213	100

Figure 22. Les différents mots interrogatifs dans les interactions (FF) et les jeux de rôles (FN) à l'agence de voyage

Entre néerlandophones et francophones, la proportion de questions en *quoi*, du type : [...] *et cette destination-là à cette époque-ci qu'est-ce qui: qu'est-ce que ça donne le temps le:* (agence de voyage, « Suède », données personnelles), et de questions en *quel* : *il y a quel programme ?* (L.4, jeu de rôles 3, données personnelles), est inversée. En fait, une grande partie de ces questions en *quel* chez les néerlandophones visent à demander l'identité de l'interlocuteur : *quel est ton numéro de téléphone et adresse ?*, là où le francophone préférera une interrogation totale à valeur illocutoire dérivée : *je peux prendre votre nom ?* (agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*). On remarquera également que les apprenants néerlandophones utilisent de nombreuses questions en *quand* : *vous voudrez partir quand ?* (« un voyage à New York », cass.16, série 29, seq.2, corpus *Lancom*), alors que les francophones opteront cette fois-ci pour des questions en *quel* : *pour quelle date dites-moi ?* (agence de voyage, « Toulon », données personnelles).

Si les néerlandophones enregistrés diffèrent quelque peu des francophones, les enseignants en revanche, indépendamment finalement du genre interactionnel, se rapprochent de la manière francophone par la prépondérance des questions en *quoi* et en *quel*.

Les mots interrogatifs dans le discours des enseignants

Le tableau ci-dessous résume l'ensemble des résultats pour toutes les formes d'interrogations partielles :

	D	G	L	C
<i>quoi</i>	18	24	28	22
<i>quel</i>	5	15	19	2
<i>comment</i>	3	14	4	15
<i>combien</i>	0	1	0	6
<i>pourquoi</i>	3	1	1	1
<i>qui</i>	3	12	10	1
<i>lequel</i>	0	0	0	0
<i>où</i>	1	2	3	0
<i>de qui</i> ou <i>de quoi</i> grâce à <i>qui</i> ou grâce à <i>quoi</i>	3	0	0	6
	36	69	65	53

Figure 23. Proportion des différents mots interrogatifs de l'interrogation partielle dans les discours des enseignants.

Les mots interrogatifs les plus fréquents sont *quoi*, *quel* et *comment*. Les questions en *quoi* et en *quel* seraient donc assez communes dans plusieurs types d'interactions, et non spécifiques à l'interaction en classe de langue. Pourtant, leur forte fréquence peut aussi s'expliquer par la nature de la matière didactique. En effet, l'enseignant interroge toujours sur la langue étrangère, donc sur un *quoi*, un *quel* (mot), un *comment traduire*, que l'apprenant doit remplacer par la forme exacte :

(154).a. D- [...] *het zal zijn op twintig* = *c'était* = **c'est quel temps du verbe** = *c'était*

(cass.11, série 23, séq.4, corpus *Lancom*)

(154).b. G- et à la fin quand on dit *merci* **vous répondez quoi ? vous répondez quoi** quand on dit *merci* ? *graag gedaan*

(G.2, év.1, données personnelles)

(154).c. L- oui exactement *le nombre de téléphone* **qu'est-ce qu'il faut dire**

(L.6, év.1, données personnelles)

(154).d. C- ce fameux *geen* **comment** est-ce qu'on le traduit ?

(C.9, év.1, données personnelles)

Dans le corpus de Flyman Mattsson (2003 : 94), les enseignants ont une préférence pour les partielles en *qu'est-ce que* qui génèrent chez les apprenants des réponses plus longues que les tournures en *qui* ou *combien*. Mais on peut également

expliquer cette préférence par une manière plus générale de formuler la question qui emploierait des mots interrogatifs relativement neutres, au sémantisme large, comme *quoi* ou *quel*, mots qui peuvent s'appliquer à tous types de thématiques : *c'est quel temps, mot, verbe, classe, hôtel* etc., *c'est quoi comme temps, mots, date, classe, programme* etc. Des mots plus spécifiques comme *combien* par exemple, ont un champ d'application beaucoup plus restreint.

Le discours des enseignants ne se distingue donc pas particulièrement des autres types d'interactions en ce qui concerne l'emploi des mots interrogatifs. Il n'en est pas exactement de même pour les structures interrogatives employées.

Structure de la question partielle et mots interrogatifs chez les francophones et les apprenants néerlandophones

Chez les locuteurs francophones, c'est la question en *SVQ* qui domine largement. On ne peut donc pas parler d'une spécialisation particulière des mots interrogatifs dans telle ou telle structure de la partielle, sauf pour la question en *quoi*, qui marque une légère préférence pour le tour en *est-ce que* dans les interactions à l'agence de voyage. Le test de Coveney (1996 : 93-94-205) permet de mesurer cette tendance. Pour calculer le pourcentage de chaque variante, ce dernier propose de partir du nombre d'occurrences réelles multiplié par cent, et divisé par le nombre d'occurrences potentielles. Pour le tour en *qu'est-ce que*, on dénombre les occurrences réelles (24), et les occurrences potentielles rassemblant les différentes réalisations interrogatives de *quoi* (en l'occurrence *qu'est-ce que* et *SV quoi* : 40). La proportion de tournures en *qu'est-ce que* équivaut à 60% des structures interrogatives en *quoi*. C'est surtout le seul mot interrogatif à employer *est-ce que* dans des proportions significatives²⁰⁴. On pourra également noter une variante de *SVQ*, c'est *QSV* avec le mot interrogatif *comment* (3 occurrences), qui n'accepte que cette construction dans notre corpus, ce qui n'est pas une exception. Coveney (1996), ainsi que Quillard (2000 : 117) trouvent en effet les mêmes résultats.

Dans les jeux de rôles à l'agence de voyage, on retrouve cette même spécialisation du mot interrogatif *quoi* dans les tournures en *qu'est-ce que*, puisque selon le test de Coveney, il y a plus de 80% d'interrogations partielles en *qu'est-ce que*, et par conséquent peu de questions en *SV quoi*. Malgré la forte proportion de tournures en *SVQ*, d'autres constructions apparaissent dans des proportions non négligeables. Ainsi, le mot interrogatif *quel*, en fonction de déterminant ou de pronom interrogatif, apparaît à proportion égale en position finale d'énoncé (14 occurrences sur 62) :

(155).a. E- oui et c'est pour quelle période ?
(C.9, jeu de rôles 2, données personnelles)

En position initiale (16 occurrences sur 62) :

b. E- [...] et quel type de voyage vous préférez ?
(L.4, jeu de rôles 2, données personnelles)

²⁰⁴ Dans les interactions à l'agence de voyage, il existe une occurrence de la tournure *où est-ce que*, contre six occurrences de *SV où*.

Ou bien encore avec inversion du sujet (30 occurrences sur 62) :

- (155) c. E- [...] quelles attractions offrent les forfaits pour groupes ?
(G.1, jeu de rôles 1, données personnelles)

Le nombre de questions en *quel* avec inversion est sensiblement égal aux interrogations en *quel* qui conservent l'ordre de la phrase assertive.

Il y a donc une proportion non négligeable de structures interrogatives avec inversion du sujet dans les jeux de rôles néerlandophones. Le mot interrogatif *où* apparaît aussi bien dans des structures inversées (7 occurrences sur 13), que dans des structures en *SV où* (5 occurrences), de même que *quand* : il y a 6 occurrences de *quand est-ce que*, 8 occurrences de *quand VS*, 4 occurrences de *quand SV* et 12 occurrences de *SV quand*. Dans les interactions à l'agence de voyage, les mots interrogatifs *où* et *quand*, certes beaucoup moins employés (sur un total de 30.000 mots environ, il y a 6 occurrences de *où* et 4 occurrences de *quand*), apparaissent quasi uniquement dans des tournures interrogatives avec mot interrogatif en position finale. En conclusion, alors que chez les francophones enregistrés, il y a une certaine homogénéité structurelle, les tournures en *SVQ*, à part pour *qu'est-ce que*, étant largement majoritaires, chez les apprenants néerlandophones, la dispersion est plutôt de règle, certains mots interrogatifs apparaissant dans plusieurs constructions concurrentes.

Spécialisation structurelle des mots interrogatifs dans le discours des enseignants

Le tableau suivant présente le nombre d'occurrences réelles des tournures interrogatives les plus fréquentes, par rapport au nombre d'occurrences potentielles (test de Coveney) :

	D	G	L	C
<i>qu'est-ce que</i>	16/18	20/23	10/19	52/71
<i>S V quoi</i>	1/18	2/23	8/19	19/71
<i>comment est-ce que</i>	2/3	13/14	3/4	33/35
<i>pourquoi est-ce que</i>	3/3	0/0	1/1	8/8
<i>quel VS</i>	2/3	10/13	5/19	10/15
<i>qui = SV</i>	2/3	12/12	9/9	3/8
<i>où VS</i>	0/1	1/1	0/0	13/13

Figure 24. Répartition des mots interrogatifs en fonction des différentes structures de l'interrogation partielle dans le discours des enseignants.

Il y a une spécialisation des questions en *quoi* sous la forme en *qu'est-ce que* :

- (156). D- [...] à un certain moment tu étais là il y a quelqu'un qui frappe à la porte qu'est-ce qu'on dit quand on frappe à la porte ?
(cass.11, série 23, séq.4, corpus *Lancom*)

En termes de pourcentage, Mme D réalise 88,8% des interrogations avec *quoi* à l'aide de la forme *est-ce que*, Mme G : 86,9%, M. L: 52,6%, et Mme C : 73,2. Mis à part M. L, les enseignants font donc une utilisation importante quantitativement

de questions en *qu'est-ce que*, ce que trouve également Flyman Mattsson (2003 : 94) dans son corpus d'enseignants suédophones. La proportion est plus élevée que dans une conversation hors-classe, puisqu'il y a 60% de questions en *qu'est-ce que* (sur l'ensemble des questions partielles avec *quoi*) dans les interactions authentiques à l'agence de voyage. Dans son corpus d'entretiens informels, Coveney (1997 : 97) trouve même des proportions moins élevées : 48,6% des questions en *quoi* sont formulées à l'aide de *qu'est-ce que*. La structure en *qu'est-ce que* peut donc relever d'une tendance du discours didactique, puisqu'elle n'apparaît pas de manière aussi fréquente dans la conversation hors-classe même si, comme le montre M. L., il existe des différences individuelles.

Ce dernier se démarque en effet des autres enseignants par sa préférence pour les partielles en *SV quoi* dans des proportions semblables aux interactions hors-classe. Cela participe une fois de plus de l'impression de douceur laissée par le discours de M. L., qui exhibe peu de marques explicites de questionnement.

Une autre particularité du discours des enseignants est la présence de structures interrogatives partielles avec inversion du sujet. Nous avons vu *supra* que ces structures sont fort rares dans les interactions hors-classe, voire même inexistantes comme dans les interactions à l'agence de voyage. Elles représentent en revanche une part non négligeable des interrogations partielles employées par les élèves néerlandophones. Chez nos quatre enseignants, la structure par inversion est employée avec deux mots interrogatifs, *quel* et *où* :

(157).a. C- mais **où se place** ce pronom est-ce que c'est devant le verbe↑ ou bien devant l'infinitif oui

(C.9, év.4, données personnelles)

b. G- partir donc **quelle est** la deuxième personne du pluriel du verbe partir ?

(G.2, év.6, données personnelles)

Chez trois enseignants (Mme D, G et C), les constructions *quel VS* ou *quel+nom VS* sont plus employées que la variante sans inversion du sujet. Elles représentent de plus, cette fois chez tous les enseignants, la majeure partie des interrogations partielles avec inversion du sujet (chez Mme D, 2 structures à inversion sur 3, chez Mme G, 10/12, chez M. L., 4/6, et chez Mme C, 9/24). Dans la mesure où les apprenants produisent plus de questions en *quel VS* que dans des interactions francophones équivalentes, on peut se demander s'il n'y a pas ici une influence du discours des enseignants.

Cependant, M. L. se démarque encore une fois de cette tendance puisqu'il préfère les structures en *SV quel+nom* :

(158). L- [...] euh (prénom) pour la deuxième colonne **tu as noté quel chiffre** toi par exemple **tu as noté quel chiffre**

(L.6, év.1, données personnelles)

Lorsque *quel* a une fonction de pronom dans la structure *quel VS*, M. L. préférera la structure en *SV quoi* :

(159).a. G- **quel est le démonstratif** *deze rekening*↓

(G.2, év.1, données personnelles)

b. L- [...] euh si vous dites par exemple *van de tweede tot de achste* = (prénom) **ce sera quoi**↓
(L.5, év.3, données personnelles)

M. L. aurait pu utiliser une structure par inversion : *quelle est la traduction de van de tweede tot de achste*. Cette exception que représente le discours de cet enseignant montre que le choix de la structure à inversion est peut-être commandé par la volonté plus ou moins consciente d'utiliser une variante valorisée de la question, à l'instar des enseignants décrits par Mougeon *et al.* (2002). Les chercheurs montrent en effet que les enseignants de classes d'immersion en Ontario possèdent un style discursif de registre soutenu (non-effacement du *ne* de négation, questions avec inversion du sujet) qui ne correspond pas à la réalité d'un grand nombre d'interactions francophones. Le fait que les enseignants ne réalisent l'inversion qu'avec deux mots interrogatifs, *quel* et *où*, prouve également qu'il y aurait une certaine facilité structurelle induite par le mot interrogatif lui-même.

Conclusion sur les mots interrogatifs

Par rapport aux locuteurs francophones en conversation hors-classe, les enseignants combinent là encore plusieurs pratiques différentes dans l'utilisation des mots interrogatifs : à côté d'une forte proportion de structures en *SVQ*, la tendance à employer une forte proportion de questions en *qu'est-ce que* peut être considérée comme une particularité du discours didactique. En revanche, la préférence pour les mots interrogatifs *quoi* et *quel* semble généralisée à différents types d'interactions orales. Enfin, il existe une légère tendance à privilégier la variante valorisée de la question avec inversion du sujet pour certains mots interrogatifs, *quel* et *où*. Cependant, cette analyse doit être nuancée par l'existence de spécificités à la fois sociolinguistiques et personnelles. Comme pour l'interrogation totale, Mme C, enseignante native francophone, se distingue par l'emploi plus élevé d'interrogations partielles utilisant le tour *est-ce que* (spécificité sociolinguistique), tandis que M. L. tend là encore à masquer les marques trop explicites de questionnement (spécificité personnelle).

Pour les apprenants, cette analyse montre qu'ils sont exposés à un *input* hybride, qui n'est ni vraiment du français parlé (hors-classe), ni vraiment du français professionnel, ni encore une variante valorisée de la langue, mais qui répond à plusieurs exigences parfois contradictoires : en tant que *meneur* de l'interaction qui initie les échanges et oriente les élèves, l'enseignant se doit de poser des questions claires qui ont la forme explicite de questions (*qu'est-ce que*) ; en tant que dépositaire d'un savoir valorisant souvent la variante normée de la langue, l'enseignant produit dans son discours des variantes valorisées à inversion pour formuler la question (*quel VS*), ou des variantes neutres, comme *est-ce que* ; enfin en tant que locuteur expert d'une langue qu'il parle couramment, l'enseignant construit ses questions comme dans n'importe quelle interaction hors-classe (avec une préférence pour les mots interrogatifs *quoi* et *quel*, et les structures en *SVQ*). On relève ces mêmes tendances à mélanger les styles, style lié au genre de l'interaction didactique, et style courant du français parlé, dans la formulation des questions non canoniques.

VIII.4.4. LES QUESTIONS NON CANONIQUES DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

VIII.4.4.1. LES STRUCTURES NOMINALES ET INACHEVÉES

Le graphique suivant donne un aperçu des structures nominales et inachevées employées par les différents groupes de locuteurs, enseignants, francophones et apprenants néerlandophones :

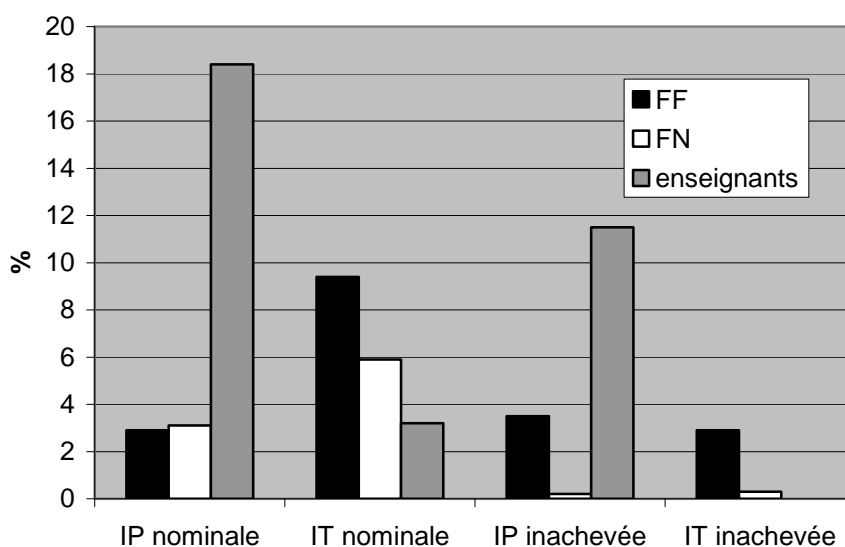


Figure 25. Pourcentage des structures non-canoniques chez les trois groupes de locuteurs (par rapport au pourcentage total de questions)

Les structures nominales et inachevées chez les francophones et les apprenants néerlandophones

Ce type de question non canonique n'est souvent pas répertorié dans les études sur la question. Ainsi, Flyman Mattsson (2003) n'inclut pas ces énoncés dans sa typologie des questions posées par l'enseignant en cours de langue, ni Coveney (1996) à propos des conversations informelles. On pourra seulement citer Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 131-157) qui intègrent les structures nominales dans leur typologie de la question sur les scènes du « baby-sitting » du corpus *Lancom*. Or, l'ensemble des syntagmes nominaux ou inachevés constitue 16,3% du total des questions dans les scènes du « baby-sitting ». Dans les conversations à l'agence de voyage, nous avons relevé une moyenne de 17,4% de structures nominales ou inachevées (pourcentage le plus faible : 4,2% et le plus élevé : 37,5%). Autrement dit, cette manière de poser la question n'est pas du tout négligeable dans les conversations hors-classe. Il s'agit essentiellement de structures nominales à réponse de type question totale. Elles peuvent constituer de réelles demandes d'information, dont la syntaxe tend à prolonger l'énoncé du locuteur précédent, comme dans cet échange :

(160). E- [...] **vous avez un budget de combien déjà ?**

C- ben justement je sais pas trop non eu:h en fait ça ne fonction on on se met à peu près quat/re cinq mille francs quoi ça dépend

E- **par personne ?**

C- ouais à peu près

E- O.K.

(agence de voyage, « les véliplanchistes », corpus *Lancom*)

Ces questions nominales représentent également fréquemment des demandes de confirmation, le locuteur reprenant les propos de son interlocuteur pour lui demander de confirmer ses dires :

(161). E- [...] au niveau aéroport de départ ça peut être Lille ou Bruxelles ?

C- ouais

E- d'accord

C- **Paris Lille Bruxelles Paris Lille Bruxelles**

E- **Paris aussi ?**

C- ouais

E- d'accord

(agence de voyage, « Baléares », données personnelles)

La structure nominale à réponse de type question totale est aussi une question assez fréquemment employée par les élèves néerlandophones, puisqu'elle représente 7,1% de l'ensemble des questions. Ces derniers l'emploient aussi bien en tant que réelle demande d'information :

(162). E1- oui j'ai encore une question pour euh pour dans l'hôtel vous voudriez une grande chambre pour toute la famille ?

E2- euh oui

E1- **avec le tarif normal ?**

E2- euh oui

(G.2, jeu de rôles 1, données personnelles)

Qu'en tant que demande de confirmation :

(163). E1- et est-ce que vous voulez aller loin: ou près ou:

E3- **plutôt loin**

E1- **loin ?**

E2- loin très loin

(L.4, jeu de rôles 3, données personnelles)

On remarquera en revanche que les questions inachevées, alors qu'elles représentent une part non négligeable des questions chez les francophones, constituent une infime proportion des questions chez les apprenants (0,8% au total), ce qui n'est pas étonnant. En classe de langue, on apprend en effet à formuler des énoncés complets, et l'inachèvement serait évalué négativement dans un tel cadre.

Les structures nominales et inachevées chez les enseignants, une pratique didactique

Contrairement aux francophones des interactions hors-classe et à leurs apprenants, les enseignants utilisent une forte proportion de syntagmes nominaux à réponse de type question partielle, notamment Mme D (30,4% de l'ensemble des structures interrogatives) et M. L (18,6%), ainsi que des phrases inachevées à valeur de question partielle, notamment M. L (22,7%) et Mme C (16%). Elles sont en proportion beaucoup plus employées que chez les francophones en situation hors-classe. Ces deux manières de poser la question sont caractéristiques de l'interaction didactique.

En effet, les phrases inachevées sont une manière de souffler la bonne réponse à l'élève :

(164). C- [...] et *je peux avoir votre renseignement* = qu'est-ce que vous avez donné comme *renseignements*↓ *Sint-Alouis college* c'est quoi ça **ce sont les**↑

E- *coordonnées*

C- *coordonnées* donc bonjour *je peux avoir vos coordonnées*

(C.10, év.5, données personnelles)

Dans cet échange, Mme C commence à répondre à la question qu'elle a posée, laissant à l'élève le soin de compléter l'élément manquant. C'est une sorte de réponse à trou particulièrement fermée, qui ne laisse absolument aucune liberté de choix à l'élève.

Les structures nominales à réponse de type question partielle sont encore plus nombreuses, elles sont très fréquemment des demandes de traduction :

(165). D- de Gand = hein = oui = un plan de ville = une carte de Gand et puis **een persoon = iemand**

E- une personne

D- oui = tu as pu corriger toi-même [...]

(cass.11, série 23, séq.8, corpus *Lancom*)

Nous avons considéré ces énoncés comme des syntagmes nominaux dans la mesure où il s'agit de l'emploi autonymique d'une proposition qui perd ainsi ses propriétés syntaxiques. On peut trouver ces propositions à valeur de groupe nominal en usage métadiscursif en fonction de complément d'objet direct :

(166). G- comment est-ce qu'on dit alors *mooie meisjes* (prénom) *mooie meisjes*

(G.3, év.1, données personnelles)

Le raccourci que constituent les syntagmes nominaux interrogatifs et les questions inachevées s'insère d'une manière bien précise dans le discours des enseignants.

Tout d'abord au niveau de la syntaxe interactionnelle, ces questions, qu'elles soient nominales ou inachevées, sont souvent annoncées et préparées par des interrogations plus complètes ou des phrases explicatives :

(167). L- = = ouais = voilà = soulignez quel = = **eu:h oui un p/etite détail peut-être mai:s vous vous savez ça de natuur is het mooist = la nature**↑

E- est la plus belle

L- *est la plus belle* il faut un féminin hein = oui bon [...]

(L.6, év.3, données personnelles)

Elles ne se placent donc jamais en début d'interaction, mais peuvent servir à prolonger des questions formulées d'abord intégralement :

(168). L- [...] (prénom) **que faut-il dire = je viens de eerste november**

E- *je viens la première novembre*

L- on dit *le premier novembre* oui donc *le premier* = c'est ça = par contre (prénom) **de elfde december** =

E- *la onze decem le onze décembre*

L- *le onze = décembre* donc on dit *le premier* mais *le onze*

(L.7, reprise globale)

Ces questions nominales donnent en fait un certain rythme à l'évaluation. En effet, il ne faut pas oublier que le cadre-classe est aussi un cadre-temps limité. Aller vite et droit au but, telles sont les qualités de ces questions qui peuvent sembler à première vue un peu abruptes et qui exigent une réponse rapide et minimale de la part des élèves :

(169). C- *le couple que veut aller en voyage = le couple*↑

E- **qui**

C- *qui* comme sujet *qui veut aller en voyage* oui = et puis euh *de prijs wat is de prijs*↑

E- **le prix**

C- *le prix* hm = et ils voudraient réserver à la nom à la nom c'est quoi ça à la nom↓

E- **au nom**

(C.10, év.4, données personnelles)

On est là dans une pratique très behavioriste de l'échange didactique, où l'apprenant est invité à répondre quasi automatiquement à un stimulus-question.

En conclusion, questions nominales et questions inachevées sont une constante du discours didactique. Elles répondent à un objectif de rapidité lié à l'espace-temps de la classe. Elles sont de plus parfaitement acceptées par les élèves qui connaissent la règle du jeu, c'est-à-dire la nécessité de fournir une réponse rapide et minimale.

Les enseignants emploient également un autre type de question fort prisé dans les conversations hors-classe, ce sont les énoncés à valeur illocutoire dérivée.

VIII.4.4.2. LES ACTES ILLOCUTOIRES DERIVES

Les assertions à valeur illocutoire de question constituent 5% des questions dans les interactions à l'agence de voyage. Les apprenants néerlandophones en font quant à eux un emploi très limité, puisque ces assertions représentent 2% de l'ensemble des questions. C'est une habileté qu'ils ont du mal à assimiler, alors qu'elle représente une manière tout à fait pertinente de poser la question, même si elle n'est pas répertoriée dans les manuels de FLE. C'est par exemple une manière privilégiée d'ouvrir l'interaction par une question non intrusive :

(170). C- **bon je viens voir les possibilités pour un départ de Lille vers Toulon et retour de Toulon vers Lille**

E- oui pour quelle date dites-moi ?

(agence de voyage, « Toulon », données personnelles)

Pour un apprenant, la difficulté de ce type d'énoncés est que la dérivation n'est pas marquée (par exemple par le verbe *pouvoir*, comme dans une question totale à valeur de requête : *tu peux me passer le sel ?*), il s'agit d'illocutoires dérivés allusifs. Cependant dans l'échange (170), l'employée de l'agence a très bien compris la question : *quelles sont les possibilités de voyage Lille-Toulon ?* Mais la construction du raisonnement qui va de l'acte primitif d'assertion à l'acte illocutoire dérivé n'est pas contrainte linguistiquement, c'est l'interlocuteur qui doit faire ce cheminement. Dans le cadre de l'agence de voyage, ce raisonnement est quelque peu contraint par les rôles des interlocuteurs, et si le décodage de la question derrière l'assertion peut ne pas se faire, l'interlocuteur faisant « la sourde oreille » (Anscombe, 1981 : 85), il semble ici difficile qu'il en soit ainsi. On pourrait donc attribuer cette préférence pour les énoncés illocutoires dérivés non marqués, ou « allusifs », à une forme de politesse linguistique qui consisterait à ne pas attaquer l'interlocuteur trop directement, ce qui est souvent le cas dans les ouvertures d'interactions à l'agence de voyage :

(171).a. E- messieurs dames bonjour

C1- bonjour

C2- **on recherche un séjour pour le mois d'août**

E- hm hm

C1- euh les si

C2- plus les Baléares ouais

C1- ouais les Baléares l'Espagne si possible

E- oui pour combien de: de temps ?

(agence de voyage, « Baléares », données personnelles)

b. C- oui bonjour j'ai réservé un billet

E- oui

C- il y a quelque temps = alors c'est un billet eu:h Nice Lille Nice j/e crois que c'est dans quinze jours

E- départ quelle date ?

(agence de voyage, « retrait d'un billet d'avion », corpus *Lancom*)

Chez les enseignants, les énoncés illocutoires constituent également une part non négligeable des questions, puisqu'ils représentent 7,2% de l'ensemble des questions. Cependant, il ne s'agit pas d'énoncés illocutoires dérivés, mais plutôt de requêtes portant sur un *dire*, formulées à l'aide de l'impératif. Les questions formées à l'aide de l'impératif expriment bien l'aspect contraignant de la question :

(172). G- la conjugaison de *revenir* (prénom) j'ai entendu *vous reviendre = corrige toi-même*

(G.2, év.4, données personnelles)

Il est difficile dans ce cas de parler d'illocutoire dérivé, car l'interprétation de la phrase ne nécessite pas de voir deux actes, un acte primitif d'injonction et un acte secondaire de question. Il semblerait plutôt ici que l'échange didactique autorise à

la fois de *fausses questions* et de vraies injonctions de répondre, des requêtes de *dire* et non de *faire*. La forte fréquence de ces structures injonctives montre bien que, au contraire de ce qui se passe dans la conversation ordinaire, où le natif a besoin d'introduire ses questions à l'aide de multiples précautions, l'enseignant en revanche a le droit de poser des questions directes qui prennent facilement la forme de l'impératif ou d'un présent fortement injonctif, comme dans l'exemple suivant :

- (173). L- un cinq sur cinq ? et qu'est-c/e que t'as trouvé très bon ?
 E- (néerlandais)
 L- **on va l/e dire en français**
 E- euh c'est drôle
 L- c'est un peu drôle oui i/l y a un peu de: une scène un peu comique oui↑
 (L.5, év.3, données personnelles)

Parallèlement à la présence de ces questions-injonctions, l'enseignant emploie aussi de réels énoncés illocutoires dérivés non marqués :

- (174). L- [...] eu:h pour les chiffres on parle de *quatre mille euros* oui↑ et puis les arrhes i/l y a quelqu'un qui disait *c'est un mille d'euros* mais on dit pas ça hein (prénom)
 E- mille euros
 L- *c'est mille euros* oui on va noter ça
 (L.5, év.3, données personnelles)

Ces énoncés illocutoires dérivés sont une manière d'engager l'interaction avec l'élève autrement que sous le format question/réponse, en essayant de susciter la parole de manière peut-être plus naturelle.

Enfin on remarquera que, si les enseignants utilisent un nombre non négligeable d'assertions à valeur de questions, ils utilisent très peu de demandes de confirmation, contrairement à ce qui se passe en dehors du cadre scolaire. Par exemple dans les conversations à l'agence de voyage, 11,2% des questions en moyenne sont des demandes de confirmation. Chez les enseignants, le pourcentage varie entre 0 et 2,1% chez M. L. De plus chez ce dernier, les demandes de confirmation ne sont pas adressées aux élèves mais à l'observateur preneur de vidéo, qui fait ici office d'expert de la langue française en tant que natif de France :

- (175). L- euh **on peut dire éventuellement nous sommes trois personnes oui hein ?**
 J- oui
 L- nous sommes trois personnes et on dit jamais nous sommes avec trois↓
 J- non jamais
 (L.5, év.2)

Autrement dit, la demande de confirmation ne convient absolument pas au cadre de la classe lorsque c'est l'échange didactique-type qui domine. Dans ce cas-là, comme le rôle des participants n'est pas interchangeable, l'élève ne fait jamais office d'expert. Nous verrons *infra* combien la demande de confirmation est prégnante dans les conversations authentiques, et quelles en sont ses spécificités.

VIII.5. CONCLUSION

Dans le cadre de la classe, les enseignants posent plus de questions partielles que de questions totales. Alors que le francophone cherchera à ménager les faces de son interlocuteur par des questions non intrusives, l'objectif de l'enseignant est au contraire de poser des questions claires et précises. De plus, la répartition des différentes structures interrogatives, qu'elles soient totales ou partielles, met bien en valeur les différences qui existent entre le discours des enseignants, celui des francophones dans des conversations hors-classe et celui des apprenants :

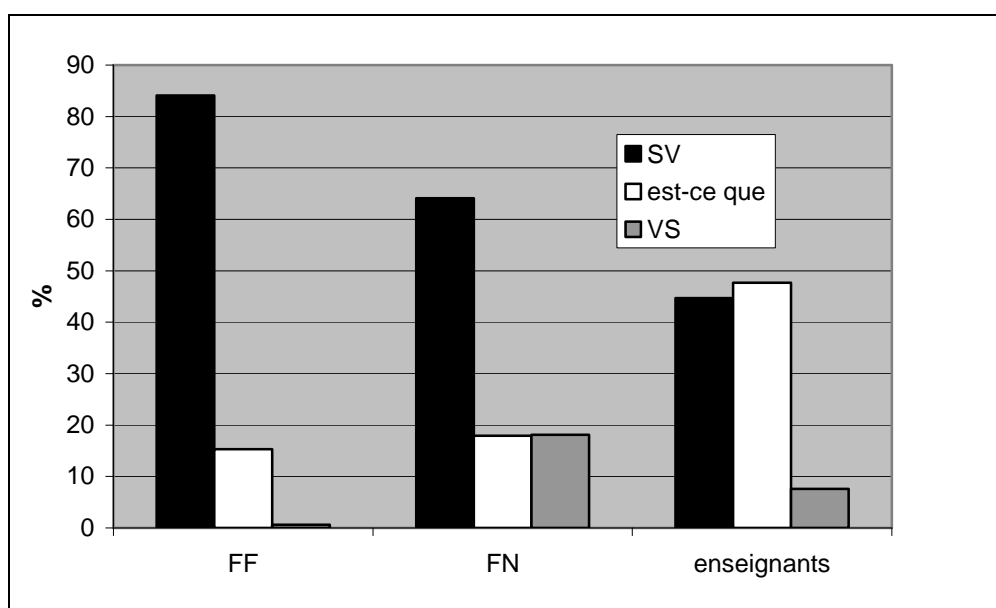


Figure 26. Répartition des différentes structures de l'interrogation partielle dans les trois groupes de locuteurs²⁰⁵.

Le discours des enseignants : un discours hybride

Du point de vue de la formulation de la question dans les activités de reprise, le discours de l'enseignant est finalement un discours hybride, caractérisé à la fois par une façon de parler professionnelle et un français parlé hors-classe. Le discours de nos enseignants n'est donc pas gouverné par la représentation d'un français idéal, « la langue de Molière », qui correspondrait à des canons plutôt écrits, de registre soutenu, comme tendaient à le montrer par exemple l'étude de Mougeon *et al.* (2002). Certes, les enseignants emploient une proportion non négligeable de questions par inversion dans le cadre de la question partielle, tournure peu ou pas du tout employée par les francophones en interaction hors-classe, et qui pourrait relever d'une certaine conscience du registre soutenu. Cependant, leur discours s'adapte surtout à la situation sans perdre les caractéristiques fondamentales du français parlé. De celui-ci, il retient la forte proportion de questions intonatives, aussi bien dans les questions partielles que dans les totales. Dans le cas de la

²⁰⁵ FF : interactions à l'agence de voyage . FN : jeux de rôles à l'agence de voyage.

question totale, c'est pour poser des questions référentielles orientées sur le message, centrées sur des éléments périphériques à l'interaction didactique (les émotions des élèves, la gestion de l'interaction). Elles permettent ainsi de faire la jonction entre le discours en classe et le français parlé hors-classe qui emploie massivement ce type de questions.

Les enseignants possèdent également une façon de parler professionnelle, marquée par la forte proportion de tournures en *est-ce que*. Celles-ci sont en fait typiques des situations dans lesquelles les rôles des interlocuteurs sont clairement répartis en *questionneur* et *questionné*, en l'occurrence l'enseignant, et l'ensemble de la classe ou un apprenant, situations dans lesquelles peut se dérouler une tâche qui nécessite de poser des questions qui s'exhibent en tant que telles. Plus que d'une tendance générique, on pourrait donc parler d'une tendance liée à un certain type de tâche que l'on peut retrouver dans différents genres de l'oral, comme l'interview journalistique, l'entretien, et enfin le discours didactique.

Les enseignants font également un grand usage des tournures elliptiques, nominales ou inachevées, n'hésitant pas à enchaîner ces différents types de questions. Cette manière de poser la question a des origines diverses. Elle est d'abord liée au contrat didactique qui régule le comportement de l'enseignant et de ses élèves. Ceux-ci reconnaissent à leur enseignant le droit et le devoir de poser des questions qui doivent être claires et explicites. Les règles de politesse et de ménagement des faces s'expriment donc d'une autre façon que dans la conversation hors-classe qui préfère des manières moins directes de poser la question. Ce travail des faces passe notamment par la multiplication des atténuateurs (*j'ai une petite remarque à faire*), des marques de recherche d'approbation (*oui ?*, *d'accord ?*), des minimisateurs d'erreurs (*c'est une petite faute*, *ce n'est pas grave*). L'enseignant doit également respecter le cadre-temps qui lui est imparti (environ cinquante minutes par cours), et donc imposer un rythme plus ou moins soutenu à l'interaction didactique, l'enchaînement des échanges se réalisant souvent, dans les activités de reprise étudiées, sous le mode stimulus/réponse/renforcement.

En conclusion, les enseignants emploient toutes les potentialités de la question en langue française pour rendre leur discours plus efficace. On est loin ici des considérations d'ordre acquisitionniste et didactique, selon lesquelles la question didactique serait empreinte d'inauthenticité et de fausseté.

Des différences sociolinguistiques et personnelles

Même si l'on retrouve une tendance commune aux quatre enseignants dont nous avons analysé le discours, il existe bien sûr des différences discursives. Celles-ci peuvent être liées à un facteur sociolinguistique. Mme C, la seule enseignante francophone du groupe, se distingue des autres par une sorte d'accentuation des tendances relevées chez les quatre enseignants : c'est elle qui prononce le plus de questions partielles, et surtout le plus de tournures en *est-ce que*, forme qui n'existe pas en néerlandais. Les différences peuvent aussi provenir de facteurs personnels. Ainsi, nous avons vu que M. L avait un style d'enseignement très souple, dont les questions sont fort proches de celles d'une conversation hors-classe. Il tend à ne pas exhiber son rôle d'évaluateur et de questionneur, pour créer un lien très étroit avec ses élèves.

Les apprenants : une production orale composite

La manière de parler des apprenants montre qu'ils hésitent encore entre plusieurs types de tournures interrogatives. Influencés par la matière didactique qui a eu tendance à privilégier la variante jugée soutenue et valorisée de la question, la question par inversion, ils emploient beaucoup plus de tournures par inversion que leurs enseignants et bien sûr, que les locuteurs francophones en dehors de la classe. Ils emploient également plus de tournures en *est-ce que* que chez les locuteurs francophones. Ils suivent en cela la « norme pédagogique » proposée par Valdman (2000). Ce dernier considère la question en *est-ce que* comme la première structure interrogative à enseigner aux apprenants, avant la tournure par inversion sujet-verbe, et la question intonative. Il appuie son choix par le croisement de trois critères différents. Au niveau linguistique d'abord, c'est la forme sans inversion qui est la plus fréquente, mais au niveau « épilinguistique »²⁰⁶, cette forme est stigmatisée comme « populaire ou relâchée », tandis que la forme à inversion est la plus valorisée, et la forme en *est-ce que* reste neutre. Enfin du point de vue acquisitionnel, la forme intonative, qui conserve l'ordre canonique de la phrase, serait la variante la plus disponible. Pour l'affirmer, Valdman s'appuie sur une étude acquisitionnelle réalisée par lui-même dans les années 1970. Cependant, l'auteur propose de choisir la forme en *est-ce que* comme « norme pédagogique » pour les premiers apprentissages, étant donné qu'elle est neutre au niveau épilinguistique, et qu'elle est plus fréquente que la forme valorisée par la norme écrite (par inversion) dans l'usage. On peut reprocher à cette norme de ne pas correspondre à la réalité, et de remplacer finalement la question à inversion, souvent enseignée dans les classes de FLE avant l'approche communicative (voir les évaluations de performances orales de Mme D), par une autre structure particulière, la structure en *est-ce que*. La pratique des apprenants montre en fait que ces derniers sont pris entre deux tendances : employant une majorité de questions intonatives, les apprenants se rapprochent en cela de la manière francophone (de France) ; mais dans le même temps, la proportion de questions en *est-ce que* est plus élevée que dans les interactions francophones semblables (scènes à l'agence de voyage). Cela voudrait peut-être dire que l'apprenant est en quelque sorte influencé par la manière professorale de poser la question, influence renforcée par le fait que dans les manuels de FLE, la tournure en *est-ce que* est en effet, comme le dit Valdman, la tournure neutre par excellence. En conclusion, alors que la formulation de la question chez les francophones en conversation hors-classe possède une relative homogénéité, les structures intonatives étant majoritaires aussi bien dans la question partielle que dans la question totale, le discours des apprenants se caractérise par une certaine hétérogénéité.

De la question ...à l'accord

L'étude de la question, sujet fort étudié en linguistique et en didactique, nous a permis de remettre en cause certaines idées reçues, et notamment l'idée selon laquelle la question chez les enseignants serait la principale responsable de l'inauthenticité de l'interaction en classe de langue. Il nous semble au contraire

²⁰⁶ Niveau épilinguistique : « le sentiment [des locuteurs de la communauté linguistique] concernant ce qui constitue un norme appropriée pour telle ou telle catégorie sociale d'alloglottes » (*ibid.* : 657).

qu'à un niveau purement linguistique, les enseignants exploitent toutes les potentialités de la question en fonction de leurs objectifs et des rôles spécifiques des interlocuteurs, rôles qui se retrouvent en partie dans d'autres genres interactionnels. Au niveau didactique, cette étude de la question nous a permis de montrer que la différenciation des différentes tournures en fonction d'un registre soutenu, standard ou populaire est loin d'être juste. Ainsi, la tournure en *est-ce que* n'est pas une forme standard typique du français courant, comme se plaisent à l'enseigner la plupart des manuels de FLE, mais une forme dont la valeur pragmatique est encodée linguistiquement, et dont l'emploi en interaction doit réunir des conditions particulières. C'est la tournure intonative qui semble en revanche la plus usitée, aussi bien chez les locuteurs francophones que chez les enseignants, contrairement à l'idée selon laquelle elle appartiendrait à un registre de langue familier.

Nous voudrions continuer cette étude comparative des français parlés par enseignants, apprenants et locuteurs francophones hors-classe, avec l'analyse des marqueurs d'accord. Ils constituent souvent le second temps du discours de l'enseignant dans l'échange didactique type. Après avoir posé la question, l'enseignant va en effet évaluer la réponse de l'élève par un marqueur d'accord approprié, dans ce que nous avons appelé le troisième membre évaluatif de l'échange. Les marqueurs d'accord sont des petits mots beaucoup moins étudiés que la question en linguistique et en didactique, mais fondamentaux du point de vue de la construction de l'interaction... et de la valeur illocutoire des énoncés sur lesquels ils enchaînent. L'étude des marqueurs d'accord va ainsi nous permettre de considérer la question sous un nouvel angle, celui de sa réponse et des enchaînements, et d'envisager plus globalement la co-construction du discours. Les marqueurs d'accord nous fournissent de plus des indications bien précieuses quant à la manière qu'ont les apprenants néerlandophones et les enseignants de gérer l'interaction. Or nous verrons encore une fois que l'enseignant, même non-francophone, exploite toutes les potentialités et subtilités de la langue française, tandis que l'apprenant nous servira cette fois-ci de témoin pour étudier les différentes valeurs des marqueurs d'accord dans l'interaction entre locuteurs francophones. Nous partirons donc des productions des locuteurs francophones dans les interactions à l'agence de voyage comparées aux jeux de rôles des apprenants néerlandophones pour proposer une analyse linguistique des marqueurs d'accord ; nous étudierons ensuite leur utilisation dans le discours de nos quatre enseignants.

IX. Oui, voilà, tout à fait : l'art de marquer l'accord dans les français parlés en classe et hors-classe

L'étude des scènes de présentation du corpus nous a permis de remettre en question une association fréquente en didactique, entre l'acte de présentation et les présentatifs, et notamment le présentatif *voilà*, qui n'est jamais employé ainsi chez les francophones. Dès les premières leçons, les manuels de FLE donnent donc déjà une image faussée de la langue parlée. Cela ne veut pas dire que *voilà* n'est pas utilisé par les francophones, bien au contraire. Il apparaît avec une fréquence remarquable dans le corpus francophone des interactions à l'agence de voyage, mais dans des emplois bien différents. Il s'inscrit notamment dans le paradigme des marqueurs²⁰⁷ d'accord, mots qui apparaissent à différents postes dans la conversation, et pas uniquement pour remplacer *oui*.

Notre objectif sera ici de montrer qu'en partant d'une étude en contexte des marqueurs d'accord, on peut envisager de nouveaux réseaux d'associations syntaxiques et sémantico-pragmatiques qui intéressent à la fois la description linguistique et l'enseignement des langues. Les marqueurs d'accord se révèlent en effet des petits mots indispensables, aussi bien dans l'interaction hors-classe que dans le discours des enseignants. Ils sont d'une grande utilité pour l'apprenant, dans la gestion globale de l'interaction.

Ayant pris comme point de départ les emplois en conversation de *voilà*²⁰⁸, nous nous sommes rendue compte que deux spécialistes de l'interaction, Bruxelles & Traverso (2006), avaient étudié de manière quasi contemporaine à nos propres recherches, le même phénomène jusque là passé inaperçu des linguistes, en dégagant exactement les mêmes emplois en conversation. Nous reprenons leur étude en l'incorporant aux nôtres à propos de *voilà*. Notre objectif est cependant quelque peu différent : il est apparu intéressant, dans un but à la fois linguistique et didactique, d'étudier la valeur relative de *voilà* par rapport à d'autres termes voisins. Nous partirons donc d'une hypothèse de travail qui nous a permis d'établir des calculs de fréquence et des typologies fonctionnelles : ayant remarqué que la valeur principale de *voilà* est une valeur de confirmation, nous avons étudié *voilà* dans l'ensemble des marqueurs d'accord présents dans un sous-corpus de *Lancom*, les scènes d'agence de voyage, en dressant la typologie fonctionnelle et la fréquence de chacun des termes du côté néerlandophone et du côté francophone.

Cette démarche nous permettra d'une part d'apporter un éclairage linguistique nouveau, non seulement sur *voilà*, mais également sur les autres marqueurs d'accord les plus fréquents en français parlé. Elle nous amènera d'autre part à proposer de nouvelles associations entre acte de langage et mots de la langue pour l'enseignement du français parlé et de ses caractéristiques conversationnelles. Enfin, une fois dégagées les valeurs en langue des différents marqueurs d'accord, une analyse de leur emploi dans le discours des enseignants nous permettra une nouvelle fois de montrer que ce français parlé en classe est à la fois proche de celui parlé en dehors de la classe, et spécifique à un genre particulier, l'interaction didactique.

²⁰⁷ Nous avons choisi de les nommer « marqueurs » et non « marques » pour éviter toute confusion avec les « marques d'accord » verbales.

²⁰⁸ Voir Delahaie (2008).

IX. 1. Voilà et les marqueurs d'accord : typologie

IX.1.1. CRITERES METHODOLOGIQUES (1) : QUELS MARQUEURS D'ACCORD

Distribution interactionnelle des marqueurs d'accord

On définira les marqueurs d'accord comme une catégorie sémantique ouverte qui sert à exprimer un accord, et dont la place à l'intérieur de l'interaction est variable. Ainsi, si l'on reprend les différents niveaux de la structure de l'interaction tels qu'ils ont été présentés d'abord par l'Ecole de Genève (Roulet *et al.* : 1987), les marqueurs d'accord forment tout d'abord un échange, comme réponse à une question, ou à une assertion :

(176). E- et vous aviez fait sur la Sardaigne une proposition ?

C- **oui**

(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

Cette place séquentielle comme deuxième membre d'un échange initié par un acte de question est la place prototypique du marqueur d'accord, souvent défini dans les grammaires comme la réponse à une question totale :

« *OUI* et *SI* constituent une proposition en réponse respectivement à une question sous la forme positive ou négative [...] On peut substituer à *oui* des adverbes qui précisent des nuances : *bien sûr*, *naturellement*, *certainement*, *évidemment*, *soit* [...] »

(Grammaire du français contemporain, 1964 : 426)

Les mots phrases *oui*, *si*, *non*, « apportent une réponse globale, positive ou négative, à une question »

(Grammaire méthodique, 2002 : 466).

Nous ne nous limiterons pas quant à nous à ces actes réactifs de réponse à une question, et nous considérerons que l'accord peut être marqué à différents niveaux de l'interaction et de l'échange, en ouverture d'un acte initiatif :

(177). E- [...] vous avez d'autres petites choses à me demander ?

C- j'ai plein de question stupides à vous poser <INT> rires </INT>

E- allez-y !

C- enfin quand on les pose pas on s'aperçoit après qu'elles étaient pas aussi stupides que ça euh <INT> rires </INT>

E- <INT> rires </INT>

C- alors euh **oui** au niveau des réservations c'est des acomptes ou des arrhes ?

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

L'acte initiatif commence un nouvel échange, ici le *oui* de C introduit une nouvelle question posée à l'employée. Les marqueurs d'accord peuvent également servir à fermer l'échange, dans le troisième membre de l'échange²⁰⁹ :

²⁰⁹ On considère généralement qu'un échange, qui est la plus petite unité dialogale de l'interaction, est constitué d'au moins deux actes de langage, du type *question/réponse*, et parfois de trois actes de langage, le locuteur qui a initié l'échange (par un acte initiatif) le clôturant lui-même dans un troisième membre que l'on appelle *évaluatif*.

(178). E- donc euh combien de temps vous voulez rester à Palerme par exemple = vous savez pas ?

C- non

E- **d'accord**

(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

Au-delà de l'échange, les marqueurs d'accord se trouvent souvent en fin d'interaction ou de séquence²¹⁰ :

(179). E- ouais vous me le dites i/l y a aucun problème je peux vous le rééditer hein

C- d'accord bon ben c'est parfait

E- i/l y a pas de problème du tout

C- voilà

E- **voilà** ben écoutez à bientôt

C- à bientôt

(agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

En fin d'interaction, les marqueurs d'accord ont souvent une fonction de clôture de l'interaction : on rejoindra donc certaines vues de l'Ecole de Genève sur les Marqueurs de Structuration de la Conversation.

Une classe grammaticale hétérogène, des propriétés syntaxique communes

La plupart des marqueurs d'accord sont classés dans la catégorie des adverbes, en tant que « marqueurs des actes illocutoires de l'acquiescement » dans la *Grammaire méthodique* (2002 : 376), parmi lesquels on trouve *oui*, mais aussi *certainement*, *peut-être*, *volontiers*, *certes*. Pour caractériser ces adverbes, les étiquettes varient d'une grammaire à l'autre. Ainsi, la *Grammaire du français classique et moderne* (1958 : 414) propose la catégorie des « adverbes d'opinion » « au moyen desquels le locuteur exprime une opinion, formule un jugement sur le contenu du thème ». La *grammaire du français contemporain* (1964 : 426) parle quant à elle d'« adverbes d'affirmation » : « on peut substituer à *oui* des adverbes qui précisent des nuances : *bien sûr*, *naturellement*, *certainement*, *soit* ou *voire*, qui est dubitatif. » Cependant, leur fonctionnement syntaxique les rapproche de certaines interjections comme *hm hm*. La *Grammaire du français* (1994 : 302) note ainsi que *oui*, *si* et *non*, « classés comme adverbes d'énonciation, avaient un fonctionnement très proche de l'interjection, notamment lorsqu'ils servent d'appui du discours et non de mot-réponse : ex : *Il est malade, oui.* » Comme les interjections, ces adverbes jouissent d'une forte autonomie à l'intérieur de la phrase, comme le note *La grammaire d'aujourd'hui* (1986 : 343) : « on remarquera également que les mots *oui* (et sa variante *si*) et *non* devraient, de ce strict point de vue syntaxique, être tenus pour interjections. »

Les marqueurs d'accord ont donc une relative liberté syntaxique, ils ne régissent aucun complément et peuvent s'employer seuls comme mots-phrases. C'est ainsi que *La Grammaire méthodique* (2002 : 466) classe *oui*, *si*, *non*, *soit*, *bien*,... parmi les adverbes et parmi les « mots-phrases ». Interjections ou adverbes, les marqueurs d'accord sont donc rangés dans des « parties du discours » fort hétérogènes,

²¹⁰ Une séquence est un ensemble d'échanges structurés autour d'un même thème.

considérées comme ouvertes, et qui se caractérisent par une grande variété morphosyntaxique, sémantique et discursive.

Enfin, on classera parmi les marqueurs d'accord le présentatif *voilà* qui n'est presque jamais rapproché des adverbes d'affirmation ou des interjections, à part dans la *Grammaire méthodique* (2002 : 454), mais avec des indications relativement vagues : *voici, voilà* « peuvent s'employer seuls, comme des interjections, dans une réponse, exclamative ou non. » Le présentatif *voilà* partage avec les adverbes et les interjections un certain nombre de propriétés syntaxiques, et notamment son autonomie syntaxique entière qui lui permet de constituer, à l'instar de *oui, d'accord etc.*, un mot-phrase, mais on remarquera que *voici*, dont nous avons étudié les propriétés linguistiques *supra*, n'est pas possible :

(180).a. C- là vous attendez une confirmation d'Aquatour ?

E- **voilà**

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

b. C- là vous attendez une confirmation d'Aquatour ?

E- ***voici**

(exemple inventé)

Lorsque nous étudierons la valeur de *voilà* en tant que marqueur d'accord, nous expliquerons plus précisément pourquoi *voici* n'est pas substituable.

Appartenant à des classes grammaticales diverses, les marqueurs d'accord ont donc des propriétés syntaxiques communes : ils possèdent une relative autonomie syntaxique et peuvent fonctionner comme des mots-phrases, ils ne peuvent pas régir de complément mais peuvent s'associer entre eux ou avec d'autres marqueurs (*alors, donc, ben, euh etc.*).

Propriétés sémantico-référentielles

Du point de vue sémantique, la notion d'accord est relativement vague. Elle est associée à des notions connexes, comme celle d'assentiment, d'acquiescement, d'approbation, qui vont jusqu'à former des actes de langage distincts. En réalité, les étiquettes varient en fonction des grammaires : *adverbes d'acquiescement* pour la *Grammaire méthodique* (2002 : 376), *adverbes d'affirmation* pour la *Grammaire du français contemporain* (1964 : 426), *adverbes d'assertion* pour la *Grammaire du français* (1994 : 29), *adverbes d'opinion* pour la *Grammaire du français classique et moderne* (1958 : 414). La variété des dénominations traduit une certaine perplexité quant à leur valeur sémantique, et nous avons choisi le terme d'*accord* pour englober ces différents termes. Nous distinguerons par la suite différents types d'accord en fonction de l'énoncé sur lequel certains marqueurs enchaînent. Réaliser un acte d'accord reviendra donc à exprimer une réponse positive par rapport à des actes de langage très divers. Nous n'étudierons cet acte d'accord que lorsqu'il est marqué linguistiquement par des morphèmes particuliers, les marqueurs d'accord. On sera attentif à distinguer la notion d'accord de celle de valeur de vérité : l'accord ne permet pas toujours d'évaluer un contenu en termes de vrai ou de faux. Si je dis par exemple *La voisine doit avoir 20 ans*, et que l'on me répond *oui*, mon interlocuteur peut partager la même croyance que moi sans pour autant être dans le vrai. L'accord doit en outre être distingué des notions

d'évaluation ou d'appréciation (subjective) en termes de bon ou de mauvais, ce qui est plutôt dévolu à des expressions plus explicites qui accompagnent souvent les marqueurs d'accord : *c'est bien, super, chouette*, le dernier terme étant très apprécié des apprenants néerlandophones. Par conséquent, dans l'échange suivant où l'employée propose différents moyens de transport pour faire le transfert aéroport de Bruxelles-Lille :

(181). E- bah Bruxelles euh alors soit en train ou sinon on peut même euh comment dire prévoir une navette

C- **oui oui ça c'est bien**

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

On fera la distinction entre les marqueurs d'accord *oui oui* qui approuvent la dernière solution proposée par l'employée (*en navette*), et l'appréciation subjective : *ça c'est bien*. Les marqueurs d'accord peuvent aussi apparaître dans des énoncés qui expriment un jugement négatif sur l'axe bien/mal :

(182). C- d'accord là pour moi pour une fois mais là si on est à deux effectivement je vais y reperdre bon

E- **oui mais euh oui c'est quand même pas donné hein**

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

Les marqueurs *oui* sont ici associés à des expressions négatives (sur les hôtels trop chers) : *quand même*, et l'expression négative *c'est pas donné*. Les marqueurs d'accord ont donc un fonctionnement particulier : ils semblent plus enchaîner sur l'énonciation que sur l'énoncé.

Et pourtant, on les a souvent considérés comme des anaphoriques capables de reprendre globalement un contenu propositionnel antérieur, notamment en ce qui concerne *oui*. Plantin (1982 : 265) montre que cette équivalence n'est pas systématique, voire impossible dans de nombreux cas, notamment après les ordres et les énoncés impératifs : à l'ordre *je vous ordonne de sortir*, la réponse en *oui, Monsieur le Directeur* ne vaut pas pour *vous m'ordonnez de sortir, Monsieur le Directeur*. Nous verrons que les marqueurs d'accord ont à des titres divers des relations très étroites avec le cotexte antérieur auquel ils « renvoient », mais qu'ils ne constituent pas des anaphores à proprement parler.

Etudes sur les marqueurs d'accord

La linguistique et la pragmatique se sont peu intéressées à la spécificité des marqueurs d'accord. L'Ecole de Genève en étudie certains, mais en tant que Marqueur de Structuration de la Conversation (MSC), notamment *oui* et *voilà* qui sont insérés dans la liste de MSC suivants : *ben, pis, bon, voilà, quoi, oui, mais, non mais* (Roulet et al. : 1987), *mais heu, pis bon, ben alors voilà quoi* (Auchlin : 1981). Parmi les « petits mots », ce sont surtout les connecteurs argumentatifs qui ont attiré l'attention de linguistes pragmaticiens comme Anscombe & Ducrot, tels *mais, même* ou *presque* (Anscombe & Ducrot : 1988). Les interactionnistes ont quant à eux travaillé sur des petits mots de la langue qui ne marquent par nécessairement l'accord, mais qui ont un rapport avec la construction collective du discours interactif : *quoi*, particule qui « semble constituer une tentative de construire un espace intersubjectif en faisant appel à une activité inférentielle de

l'allocutaire » (Chanet, 2001 : 79), *ben* (Bruxelles & Traverso, 2001 : 53), qui a « une valeur centrale et minimale de marquage de la construction du cheminement discursif et thématique », *bon* (Brémont, 2004 : 7), « indice d'un accord en cours de négociation ».

Seul le marqueur d'accord *oui* a reçu un intérêt soutenu de la part des linguistes et pragmaticiens, souvent en association avec *non* (Cohen : 1952), et *si* : Wilmet (1976) étudie les cas d'interférence entre *oui/si*, *oui/non* et *si/non*. Plantin (1978) est le premier à envisager ces trois morphèmes à l'intérieur du dialogue, comme réponses à des questions, des demandes de promesse et des ordres²¹¹. Quelques années plus tard, Diller (1980) propose une « étude des actes de langage indirects dans le couple question-réponse en français » (Thèse de Doctorat). Enfin Kerbrat-Orecchioni (2001a) propose une étude des emplois de *oui/non/si* en début d'intervention, après un acte d'assertion ou de question. L'ensemble de ces études montre que les morphèmes *oui/non/si* font système, et que l'on ne peut étudier les marqueurs d'accord sans étudier ce sur quoi ils enchaînent. En revanche, peu d'études à notre connaissance analysent d'autres marqueurs d'accord que *oui/si*. On mentionnera à plusieurs reprises l'étude sur *voilà* de Bruxelles & Traverso (2006), parce qu'elle est l'une des seules à envisager ce mot en tant que marqueur d'accord, mais dans une perspective interactionnelle.

Peu étudiés, les marqueurs d'accord posent pourtant un certain nombre de questions au linguiste : quels paramètres président au choix de tel ou tel marqueur ? A quel type de variation obéissent-ils ? Sont-ils tous polysémiques, à l'instar de *oui*, ou bien sont-ils soumis à certaines tendances d'emploi ? Les marqueurs d'accord sont de plus d'un grand intérêt dans le cadre de la politesse linguistique.

Les marqueurs d'accord et le travail des faces : des affinités particulières

En tant que construction collective, l'interaction implique donc une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence. Or, selon Kerbrat-Orecchioni (1998 : 18), ces influences mutuelles se traduisent entre autres par la production de signes d'engagement mutuel dans l'interaction, qu'elle appelle des « procédés de validation interlocutoire ». Les marqueurs d'accord peuvent constituer autant de procédés de validation interlocutoire qui participent à la construction collective du discours, mais aussi au travail des faces en tant que *anti-FTAs*.

L'analyse de conversation a en effet montré que les marqueurs d'accord constituaient des enchaînements « marqués » ou « préférés ». Sous nos latitudes, ces réactions positives sont généralement considérées comme plus polies que les réactions négatives, à tel point que dans notre corpus de l'agence de voyage, l'expression du désaccord commence souvent par un marqueur d'accord :

- (183). E- ouais = il y a aussi euh vous qui aimez bien l'Egypte
 C1- ouais
 C2- **ouais mais** alors en août c'est bien ça l'Egypte ?
 E- il fait très chaud
 C2- ouais c'est ça hein c'est peut-être un peu trop chaud
 E- il fait super chaud
 C1- il faut attendre avril

²¹¹ Ensemble de ces références repris de Kerbrat-Orecchioni (2001 : 98).

C2- je suis pas sûre de d'avoir envie d'aller en Egypte cet été par contre
(agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Intérêt des marqueurs d'accord en didactique

Exprimer son accord/désaccord est un classique dans l'approche communicative et actionnelle. On retrouve cette compétence communicative dans *Cadences 1* (1994 : 83), *Forum 1* (2000 : 169), mais aussi dans des manuels qui suivent l'approche actionnelle comme *Alors 1* (2007: 144) ou *Rond-Point 2* (2004: 139). Même s'ils ne sont pas expressément mentionnés dans le *CECRL*, les marqueurs d'accord peuvent être rattachés à l'intérêt porté à la construction collective de l'interaction. Ainsi d'après le *CECRL* (2001 : 69), l'apprenant doit être capable de mettre en place des « stratégies d'interaction » :

« au cours de l'activité elle-même (*Exécution*), les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tour de parole pour prendre l'initiative du discours (*Prendre son tour*), **afin de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion (*Coopération interpersonnelle*), pour faciliter une compréhension mutuelle**²¹² et une approche centrée sur la tâche à faire (*Coopération de pensée*). »

C'est dans ce cadre précisément que peuvent s'insérer les marqueurs d'accord qui servent à « commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces » (*ibid.* : 2000, 70, section tours de parole), et notamment au niveau B1 où l'apprenant « peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion » (*ibid.* : 71, rubrique coopérer, niveau B1). Ces indications sur les stratégies interactives sont complétées par la description de la compétence discursive pour l'apprenant de niveau A2 : « peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation » (*ibid.* : 97). Autrement dit, les marqueurs d'accord pourraient être enseignés à différents niveaux, et ce dès le niveau A2 élémentaire, comme outils permettant notamment de *soutenir* et de *poursuivre* une conversation, mais aussi, nous le verrons, de la *lancer* ou de la *clorre*. La notion d'accord est d'ailleurs mentionnée parmi les micro-fonctions dans le cadre de la compétence pragmatique : « exprimer et découvrir des attitudes factuelles (accord/désaccord) » (*ibid.* : 98). Cependant, le *CECRL* ne donne que des indications très générales sur les compétences potentielles de l'apprenant, largement inspirées des travaux interactionnistes. Son rôle n'est pas de détailler des contenus linguistiques, les *Référentiels* pour le français assurent cette fonction. Pour l'expression de l'accord, le premier *Référentiel pour le français niveau B2* (2004 : 72 ; 74) offre deux listes de mots et expressions qui correspondent aux actes de langage « exprimer son accord », et « confirmer/démentir ». Cela veut dire que l'on porte une certaine attention aux marqueurs d'accord présentés, comme pour *Un Niveau-Seuil*, sous forme de liste. Ainsi, après l'énoncé *Lyon est une grande ville*, les auteurs proposent d'enchaîner par un accord en :

Effectivement/Sûrement. Je suis d'accord (que P). Je suis de ton avis (que P). Tu as raison. Ce que tu dis est vrai. Tout à fait/Absolument. Complètement. Totalement/Sans réserves/...(Oui) sans aucun/ le moindre doute. C'est (tout à

²¹² C'est nous qui surlignons en gras.

fait/absolument/...) exact. Ça ne fait (strictement/absolument/...) aucun doute. Bien entendu. Tout à fait/Parfaitement/...d'accord. Je partage ton idée/ton analyse/ton sentiment/ton raisonnement/tes conclusions/...Sur ce point/Là-dessus/..., je te rejoins/...Certes, (...).

Ils proposent également des marqueurs d'accord qui servent plus spécifiquement à « confirmer/démentir » :

oui (...). Tout à fait (...). Non (...). (Mais/Ah) non (...). Si/Non. Si/Non, tu fais erreur. (Mais) si/ Si si /Bien sûr que si/Non. (Mais) oui/oui, oui. Je pense que oui. Je crois que non.

Tous ces termes ont été choisis en fonction de l'intuition et du sens linguistique des auteurs. Ayant choisi de les présenter sous forme de listes, ces derniers courent le même risque que dans *Un Niveau-Seuil* (1976)²¹³ : l'utilisateur pourrait croire qu'il s'agit d'une liste fermée et exhaustive, et que les termes présentés sont interchangeables. Or, le corpus *Lancom* présente à ce sujet bien des restrictions. Son analyse permet d'une part de hiérarchiser les termes : certains n'apparaissent jamais dans le corpus, tandis que d'autres sont très fréquents et n'apparaissent pas dans cette liste (*voilà*). D'autre part, il invite à affiner la notion d'accord.

IX.1.2. CRITERES METHODOLOGIQUES (2) : QUELLE TYPOLOGIE POUR QUEL CORPUS?

Critères de la typologie

La typologie des différents emplois des marqueurs d'accord semble à première vue relativement simple, si l'on se réfère à ce que décrivent les grammaires : ce qu'elles nomment « adverbess d'affirmation » ne sont souvent cités que comme réponse à une question totale. Lorsque l'on s'y intéresse de plus près, on se rend compte que la réalité est bien plus complexe. Les marqueurs d'accord interviennent en effet constamment dans l'interaction, à des places et des valeurs fort différentes. Nous avons donc réalisé la typologie en fonction du type d'acte initiatif sur lequel le marqueur d'accord enchaîne²¹⁴.

Les marqueurs d'accord servent d'abord à enchaîner sur une assertion. L'acte d'assertion, qui correspond chez Austin à la catégorie des constatifs, est conventionnellement associé à une structure syntaxique particulière, la structure canonique de la phrase en *sujet-verbe-(complément)*. Du point de vue sémantique, l'assertion présente le contenu propositionnel comme vrai pour l'énonciateur, et du point de vue illocutoire, elle impose au destinataire de l'énoncé une certaine vision du monde, que celui-ci peut ratifier ou refuser. Lorsque les marqueurs d'accord servent à *ratifier* l'assertion, ils peuvent être rangés, mais pas toujours, dans la catégorie des « régulateurs » : ce sont des mots qui manifestent l'activité participative du récepteur pendant l'émission du locuteur, mais qui ne provoquent

²¹³ Voir *supra* (81-83).

²¹⁴ Nous avons dû écarter tous les marqueurs d'accord présents dans les conversations téléphoniques, sauf lorsqu'ils sont en ouverture : on ne peut pas savoir avec certitude sur quoi ils enchaînent.

pas d'interruption dans la parole du locuteur principal. Selon De Gaulmyn (1987 : 205), les régulateurs verbaux « sont orientés positivement et expriment une convergence avec l'acte d'énonciation et, éventuellement, avec l'énoncé du locuteur principal : ce sont des facteurs de consensus. » On a souvent considéré *hm* comme un régulateur prototypique²¹⁵, comme dans l'échange suivant, où il vient scander l'explication de la cliente :

- (184). C- [...] j'avais dit aux enfants ben écoutez euh (prénom) part là-vas bah je vous offre là pour mon Noël comme je fais là cette année ben on fera Finlande
 E- **hm**
 C- euh Suède
 E- **hm**
 C- on partira tous à Noël en Suède et puis en fait il y a (prénom) qui est enceinte
 E- **ah ouais**
 C- donc je pense qu'elle elle le fera pas et c'est pour euh [...]
 (agence de voyage, « Suède », données personnelles)

Les marqueurs d'accord *hm* et *ah ouais* ne viennent pas interrompre l'explication de la cliente, mais manifestent l'intérêt de l'employée. Cependant, c'est avec le même marqueur d'accord *hm* que l'employée donne un accord final et reprend la parole :

- (185). C- donc je pense qu'elle elle le fera pas et c'est pour euh pour effectivement à peu près Noël janvier quoi donc je vais je suis coincée pour ce pour ce problème-là euh par contre euh la Finlande c'est = oui pourquoi pas il faut que je regarde parce que
 E- **hm hm** alors la seule chose c'est que là pour le moment
 C- i/l y a rien
 (agence de voyage, « Suède », données personnelles)

Dans notre étude, on rangera les régulateurs parmi les marqueurs d'accord enchaînant sur une assertion²¹⁶.

Le deuxième échange que l'on prendra en compte est celui qui est initié par la question totale, avec laquelle les marqueurs d'accord forment un échange prototypique. On rangera dans les questions totales les actes directs et les actes indirects, c'est-à-dire les assertions à valeur illocutoire dérivée de question, notamment lorsqu'il s'agit d'une proposition interrogative indirecte introduite par *si* :

- (186). E- voilà = **si vous avez d'autres choses hein à me demander**
 C- euh oui ah oui on en aurait sûrement c'est sûr
 (agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Entre l'assertion et la question, on admettra l'existence d'une structure intermédiaire que l'on appellera « demande de confirmation ». Ce sont des énoncés

²¹⁵ Par exemple, De Gaulmyn (1987 : 206) : *oui* et *d'accord*, lorsqu'ils sont régulateurs, sont « commutables avec *hm* ».

²¹⁶ Bien que nous mentionnions le marqueur *hm* dans notre typologie des marqueurs d'accord, nous ne l'étudierons pas en détail.

partiellement asserté[s] et partiellement questionné[s], qui réalisent selon Heddesheimer (1974 : 30) « l'acte verbal par lequel l'interlocuteur B marque expressément qu'il aurait pu émettre le même énoncé que l'interlocuteur A. »²¹⁷ L'échange confirmatif obéit en fait à la «rule of confirmation» énoncée par Labov (1973, 1976 trad. franç : 344) :

« soient deux interlocuteurs A et B, on peut appeler « faits A » ce que A sait, mais que B ignore ; « faits B » ce que B sait mais qu'A ignore ; et « faits AB » la connaissance également partagée par A et par B. La règle s'énonce alors : [43] Toute affirmation de A à propos d'un fait B s'entend comme une demande de confirmation ».

La demande de confirmation porte donc sur des faits A-B : A asserte quelque chose sur le fait B, mais il n'en est pas sûr, B est le mieux placé pour savoir ce qu'il en est et il interprétera l'énoncé de A comme une question. Ces structures intermédiaires possèdent souvent des marqueurs linguistiques tels que les expressions de recherche d'accord qui suivent un énoncé apparemment asserté :

(187). C- le premier c'est le mardi **hein ? c'est ça ?**
E- c'est ça oui
(agence de voyage, « retrait d'un billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

Ou un adverbe qui marque expressément la confirmation :

(188). C- le départ c'est **bien** Lesquin ?
E- oui le vingt-quatre hein de Lesquin
(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Ou bien des expressions verbales d'incertitude :

(189). C- oui le je oui parce que lui il prend le le vol de un vol avant quelques heures avant **je crois**
E- voilà treize heures quarante cinq
(agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

Ces structures intermédiaires se confondent parfois au niveau syntaxique avec l'assertion ou la question, seul le contexte permet de trancher en donnant une réponse informationnelle : il n'y a demande de confirmation que si le locuteur semi-asserte ou questionne sur un fait A-B.

Ces trois actes initiatifs, l'assertion, la question et la demande de confirmation, engagent uniquement une réponse verbale. Nous avons distingué un quatrième emploi pour les marqueurs d'accord : ils servent également de réponse à un acte illocutoire engageant une action qui exige l'accord du partenaire de l'échange. Le problème est que dans le langage naturel, il n'existe pas de terme pour désigner l'ensemble des actes de langage qui engagent un faire de la part du locuteur ou de

²¹⁷ Heddesheimer (1974) s'intéresse à l'expression de l'assentiment et de la confirmation en langue anglaise. Il établit une distinction entre l'acte d'assentiment, qui réagit à l'expression d'une opinion, d'un jugement de valeur, et l'acte de confirmation qui réagit à l'énoncé d'un fait.

l'interlocuteur. On appellera ces énoncés des « requêtes-assertions de faire ». Ils recourent en partie la distinction entre *demande de faire* et *demande de dire*, issue de Searle, sauf que ces *demandes de faire* ne sont pas prises en charge par des énoncés injonctifs, mais par des énoncés assertifs ou interrogatifs. Ces énoncés comprennent les trois actes de *faire* répertoriés par Anscombe (1980 : 97). Les actes d'offre sont des *requêtes* : « acte illocutoire se présentant comme mettant son destinataire devant le choix : faire l'action *F* exigée et être agréable à l'auteur *L* de l'acte [de requête], ou ne pas faire *F* et être désagréable à *L* », mais ce sont des requêtes que « *L* présente comme dans l'intérêt du destinataire ». On intégrera donc dans ce groupe les assertions qui engagent un *faire* du locuteur directement destiné à l'interlocuteur, et qui exige l'accord de ce dernier :

- (190). C- **ça je vous le rends** <INT> elle lui tend un papier </INT>
 E- d'accord
 (agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

et les assertions qui engagent un acte différé, comme dans le cas de cette forme de promesse :

- (191). E- [...] à ce moment-là euh **je vous ferai le petit con le le contrat**
 C- oui
 E- et puis **je vous le ferai parvenir hein**
 C- d'accord
 (agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

Cependant, les actes d'offre ne rassemblent pas la diversité des actes engageant un *faire* que l'on trouve dans le corpus. Les requêtes de *faire* peuvent en effet concerner une action de l'interlocuteur au bénéfice du locuteur (celui qui fait la requête). Anscombe (1980 : 97) les appelle des actes de *demande* :

- (192). E- **je vais vous demander un acompte de deux mille trois cent quatre-vingts francs s'il vous plaît**
 C- O.K.
 (agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

La réponse en *O.K.* ne fait qu'accompagner une réponse actionnelle : le client fait un chèque à l'employée.

Cette catégorie des requêtes-assertions qui engagent un *faire* concernant à la fois locuteur et interlocuteur, peut être jugée un peu « fourre-tout ». Cependant, c'est ce que nous verrons dans la suite de l'étude, ce type d'énoncé entraîne des réponses bien spécifiques et un certain type de marqueurs d'accord.

Les marqueurs d'accord ne servent pas uniquement à enchaîner sur un acte initiatif dans le deuxième membre réactif d'un échange. Ils peuvent aussi constituer l'intervention qui ferme l'échange dans un troisième membre. Le marqueur d'accord sera alors considéré comme validant la réponse à un acte de question ou une demande de confirmation :

- (193). E- vous voulez un hôtel avec animation ou sans animation si vous voulez faire une halte ?

C- avec animation

E- **O.K.**

(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

Kerbrat-Orecchioni (1998a : 236) reprend et francise les termes de Sinclair & Coulthard (1975) à propos de l'échange type à trois temps (*initiative move*, *responding move*, *follow-up*), et caractérise d'« évaluatif » le troisième membre de l'échange : « le terme d'« évaluation » [...] désigne simplement le troisième temps de l'échange, par lequel L1 clôt cet échange qu'il a lui-même ouvert, en signalant à L2 qu'il a bien enregistré son intervention réactive, et qu'il la juge satisfaisante ».

Enfin, à côté de ces marqueurs d'accord en position réactive secondaire ou évaluative ternaire, on prendra en compte les marqueurs d'accord qui fonctionnent comme des MSC, soit qu'ils servent à introduire un acte initiatif :

(194). C- **alors en fait voilà** je voulais vérifier parce que j'aurais éventuellement une personne qui souhaiterait se rajouter

(agence de voyage, « Suède », début d'une conversation téléphonique, données personnelles)

Soit qu'ils aient plutôt valeur de clôture²¹⁸ :

(195). E- [...] alors on va regarder ce qu'on peut ce que je peux regarder parce que en fait si vous voulez le samedi pendant les vacances les euh tour-opérateurs ferment plus tôt (nom) ferme à seize heures trente et (nom) ferme à dix-sept heures et euh **voilà**

(agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Toute typologie court le risque de réifier une réalité très subtile, et l'on pourra nous objecter qu'il n'est pas toujours évident de faire la distinction entre assertion et demande de confirmation, ou bien entre question et demande de confirmation, notamment lorsque cette dernière a une structure interrogative. La pertinence de ces distinctions est apparue *a posteriori* dans les résultats trouvés. En effet, certains marqueurs apparaissent préférentiellement dans la catégorie « réponse à une question totale », tandis qu'ils ne figurent pas dans la catégorie « réponse à une demande de confirmation », et inversement, à tel point qu'on a pu dessiner des tendances d'emploi pour les marqueurs d'accord les plus fréquents dans notre corpus.

Quel corpus ?

Notre point de départ avait été l'étude des emplois en conversation de *voilà* dans le volet francophone du corpus *Lancom* et de nos données personnelles. Or, il est apparu de manière massive dans les scènes authentiques filmées à l'agence de voyage. Les autres scènes filmées dans *Lancom* comportent peu d'emplois de *voilà* conversationnel par rapport à celles de l'agence de voyage : ce sont les scènes du « baby-sitting », de « l'accueil à la gare », « visite de la ville », « une moto mal garée ». Il faut dire que les interactions en agence de voyage sont en volume

²¹⁸ Nous verrons dans l'analyse détaillée que la frontière entre ouverture et clôture n'est parfois pas très claire.

beaucoup plus importantes que les autres, et qu'elles sont les seules à avoir été filmées dans un contexte authentique (contrairement aux autres scènes qui sont des jeux de rôles). Il nous a paru alors intéressant de nous limiter à l'ensemble des interactions à l'agence de voyage, sans pour autant nous interdire des incursions dans l'ensemble du corpus à titre de comparaison. De plus, nous possédons un important volet de jeux de rôles néerlandophones à l'agence de voyage, qui nous ont permis de mettre en valeur ce qui, chez les francophones, était essentiel dans la manière de marquer l'accord²¹⁹.

Notre analyse ira de l'analyse conversationnelle qui accorde une grande importance au contexte et aux activités interactionnelles, à la linguistique de l'oral qui cherche derrière les emplois conversationnels des mots une valeur grammaticale ou sémantique abstraite (du contexte), c'est-à-dire valable pour d'autres contextes situationnels. Dans le cadre d'une interaction à l'agence de voyage, les marqueurs d'accord revêtent une importance particulière, dans la mesure où ils participent à la coopération interactionnelle et à la bonne conduite d'une interaction. En effet, l'employée de l'agence a pour rôle et devoir de satisfaire son client, elle est donc obligatoirement *d'accord* avec lui et elle doit le manifester. D'un autre côté, le client dépend en quelque sorte de l'employée pour l'obtention de son bien. Il doit donc coopérer dans la mesure du possible et manifester son accord, ou son désaccord, avec les propositions de l'employée. Autrement dit, les marqueurs d'accord apparaissent ici comme primordiaux dans ce type de relation complémentaire. La connaissance du contexte nous permettra de décrire la valeur propre des marqueurs les plus fréquents, en fonction notamment du rôle de chacun des participants.

Notre point de départ sera donc les jeux de rôles et les interactions authentiques à l'agence de voyage. Après avoir dégagé les valeurs des marqueurs d'accord en français parlé dans une situation hors-classe, nous pourrons ensuite étudier la place et l'emploi des marqueurs d'accord dans le discours des enseignants.

²¹⁹ Voir *supra* (183-188) pour une présentation détaillée des jeux de rôles et des interactions à l'agence de voyage.

IX.1.3. FREQUENCE COMPAREE DES MARQUEURS D'ACCORD DANS LES SCENES D'AGENCE DE VOYAGE, VOLET NEERLANDOPHONE ET VOLET FRANCOPHONE

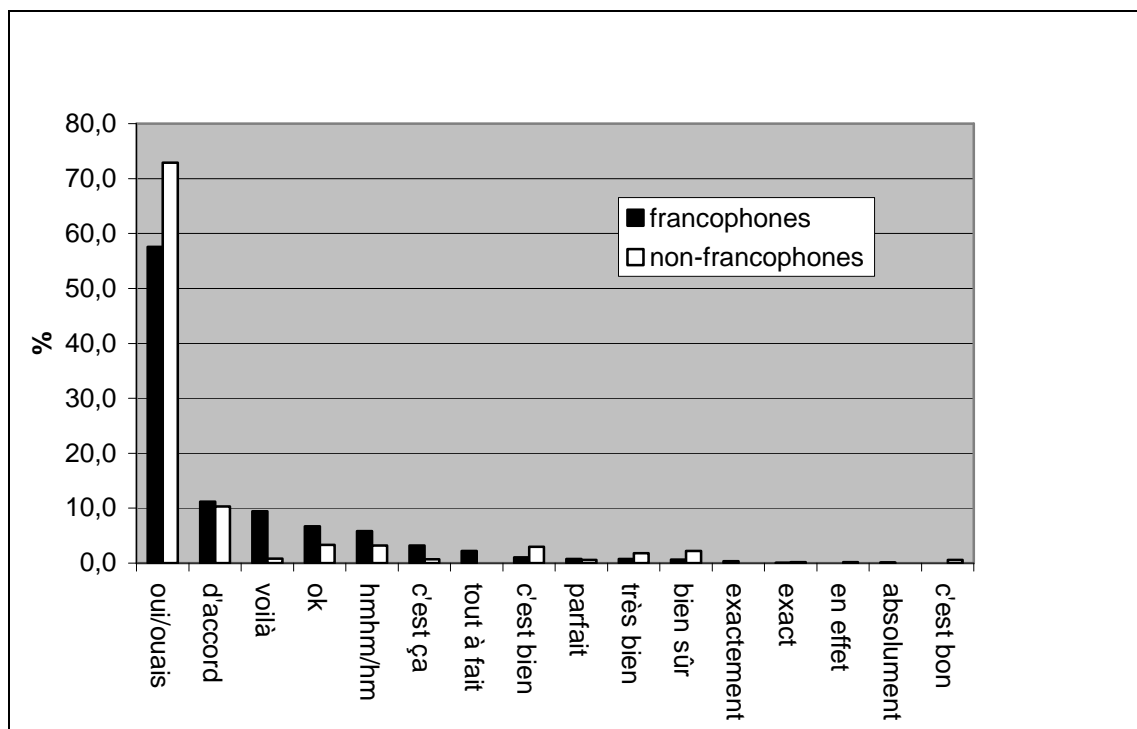


Figure 27. Les marqueurs d'accord chez les francophones et chez les apprenants néerlandophones (en % par rapport au nombre total de marqueurs d'accord).²²⁰

L'importance de oui

Oui apparaît comme le marqueur d'accord le plus employé, aussi bien chez les néerlandophones que chez les francophones, avec cependant une forte différence de fréquence. Ce sont les apprenants néerlandophones qui utilisent le plus de *oui* : sur un total de 1.606 marqueurs d'accord, 1.170 sont des *oui* (72,9% des marqueurs d'accord). Chez les francophones, on a comptabilisé 952 *oui* pour un total de 1.653 marqueurs (57,6% des marqueurs). Chez ces derniers, le pourcentage de *oui* varie beaucoup en fonction de l'interaction : la scène des « parents de Justine » ne compte que 23,9% de *oui*, tandis que l'interaction du « jeune couple » comporte le plus fort pourcentage de *oui* (81% des marqueurs d'accord). Autrement dit, la variation et l'écart par rapport à la moyenne sont relativement élevés (écart-type : 15,7) comparé à ce qui se passe chez les néerlandophones : l'écart varie entre 70,5% et 76,2%²²¹ (écart-type = 6,77). La forte utilisation de *oui* est donc constante

²²⁰ On trouvera en annexe III.9. une répartition des marqueurs d'accord par interaction (volet francophone) et niveau des élèves (volet néerlandophone).

²²¹ Chez les néerlandophones, on a comptabilisé les marqueurs d'accord en fonction du niveau (4^e à 6^e), et non en fonction de chaque interaction : leur brièveté, notamment dans les classes de 4^e, ne les rend pas assez représentative.

chez les apprenants néerlandophones, elle est associée à une forte fréquence d'accord tout court : les jeux de rôles comportent une moyenne de 7,2% de marqueurs d'accord par rapport au nombre total de mots rapporté à 100, contre 5,8% chez les francophones.

Ces chiffres sont intéressants à plusieurs titres, et d'abord parce qu'ils remettent en cause certaines idées reçues : contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, les néerlandophones acquiescent, et même plus que les francophones. Or, si l'on se réfère aux ouvrages de communication interculturelle comme celui de Hall & Hall (1990 : 49), les Flamands se rangeraient plutôt du côté des pays « monochroniques », pays du Nord dont ils tirent leur langue, un dialecte néerlandais. Pour ces derniers, « l'exécution du projet ou de la tâche entreprise [a] priorité sur les rapports entre individus » (*ibid.*). Cela pourrait s'exprimer par une volonté d'aller droit au but, comme d'ailleurs l'ont montré Flament-Boistrancourt & Cornette (1999 : 137) à propos de la question : « le « bon » questionnement est celui qui, avant toute question de territoire, se soucie d'abord de l'objectif à atteindre ». Ce comportement langagier s'accommoderait donc mal de multiples marqueurs d'accord qui ne font pas avancer la discussion. Flament-Boistrancourt & Cornette (*ibid.*) remarquent d'ailleurs que les apprenants néerlandophones utilisent peu de *hein* consensuels. Et pourtant, la pratique des apprenants néerlandophones tend plutôt vers celle des pays plutôt « polychroniques » (*ibid.*), c'est-à-dire les pays du Sud de l'Europe pour lesquels, entre autres, « les relations entre individus sont plus importantes que l'atteinte du but fixé ». En effet, on pourrait supposer que la répétition de l'accord, la confirmation du consensus y joueraient un rôle important, qui pourrait s'exprimer par la multiplication des marqueurs d'accord. Lorsque l'on cherche une assise linguistique à ces jugements culturels, on voit donc bien que la bipartition monochronique/polychronique n'est pas si claire et si fermement établie. Cependant, les chiffres globaux (le fort taux de marqueurs d'accord chez les néerlandophones) masquent une réalité très contrastée.

En effet, cette forte fréquence de *oui* n'est pas forcément la marque d'une coopération réussie entre les interlocuteurs : dans le volet francophone, l'interaction du « gentil client », qui se passe particulièrement bien, ne comporte que 38% de *oui* ; en revanche, dans l'interaction du « couple peu commode », seule interaction de notre corpus qui se passe vraiment mal (l'employée ne parvient pas à satisfaire ces clients difficiles qui manifestent ouvertement leur mécontentement), le pourcentage de *oui* (69,5%) est plus élevé que la moyenne. Or, à écouter et lire les interactions jouées par les apprenants néerlandophones, on a en effet l'impression que quelque chose ne va pas et que la coopération exprimée par les marqueurs d'accord n'est pas optimale. C'est que cette forte fréquence de *oui* est corrélée à des marqueurs d'accord fort différents des francophones.

Des emplois inconnus des francophones

Les néerlandophones n'emploient pas exactement les mêmes marqueurs d'accord, et notamment *c'est bien* (3% des marqueurs d'accord contre 1% chez les francophones) et *c'est bon* (0,6% / 0% chez les francophones), dans des échanges du type :

(196). E1- mais j'ai ici un petit problème avec mes clients = euh je vous rappellerai euh dans une minute

E2- oui **c'est bon**

(C.9, jeu de rôles 2, données personnelles)

(207). E1- euh donc je peux euh régler ?

E2- oui

E3- oui **c'est bien**

(L.4, jeu de rôles 4, données personnelles)

Sans être fausses du point de vue grammatical et sémantique, ces expressions engagent aux yeux du francophone de France une appréciation subjective, une évaluation en termes de *bon/mauvais* qui est ici mal placée dans l'échange : on ne voit pas trop pourquoi le client E2 apprécierait de régler la facture. Ce qu'a voulu dire E2, c'est qu'il avait bien enregistré la demande et qu'il pouvait la satisfaire. Dans l'échange (224), l'appréciation positive est aussi mal venue : l'employée E2 n'a pas à donner son avis subjectif (c'est bien/mal que vous rappeliez), mais doit seulement exprimer qu'elle a bien enregistré l'information. En fait chez les néerlandophones, *c'est bon* et *c'est bien* se rapprochent de *d'accord*. Ces deux expressions sonnent en tout cas bizarrement à l'oreille du francophone de France, elles sont probablement un transfert de l'expression néerlandaise *het is goed* qui est l'équivalent de *d'accord* (selon un informateur flamand). D'autre part, ces expressions ne semblent pas attestées en français de Belgique (d'après des informateurs francophones belges).

En ce qui concerne *c'est bien* chez les francophones, les occurrences qu'on a comptabilisées renvoient autant à un accord par rapport à l'assertion du locuteur qu'à l'appréciation positive et subjective d'un énoncé, comme dans cet exemple :

(198). C- le mardi ça serait bien = ou sinon le vendredi mais simplement je pense dans ce cas je passerai euh effectivement euh le mardi

E- bon = il sera prêt ici le quinze

C- **c'est bien**

(agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

L'expression *c'est bien* fait écho et confirme le *ça serait bien* de l'intervention précédente.

En règle générale, les néerlandophones ont tendance à employer des expressions qui renvoient plutôt à une qualification positive comme *c'est bien* ou *c'est bon*, mais aussi *très bien*, ou *parfait*, marqueurs qui apparaissent de manière plus fréquente chez eux que chez les francophones. En revanche, ces derniers emploient des marqueurs peu ou pas du tout connus des néerlandophones.

Des emplois inconnus des néerlandophones

Parmi les marqueurs d'accord sous-employés par les néerlandophones, on accordera une large place à *voilà* (9,5% des marqueurs d'accord chez les francophones, contre 0,8 % chez les néerlandophones), qui est le troisième marqueur le plus employé par les francophones après *oui* et *d'accord*. De plus, ce marqueur n'est connu des néerlandophones qu'en fonction de clôture : les autres emplois de *voilà* marqueur d'accord leur sont totalement étrangers. D'autres marqueurs, moins fréquent que *voilà* chez les francophones, sont quasiment absents dans le volet néerlandophone : ce sont *c'est ça* (0,7% des marqueurs d'accord chez

les néerlandophones), et la série des marqueurs intensifs *tout à fait*, *absolument* et *exactement* (aucune occurrence). Nous verrons que cet ensemble de marqueurs possède une certaine unité sémantico-pragmatique, exprimant un type d'accord qui semble totalement inconnu des apprenants néerlandophones.

Des ratés chez les néerlandophones

Les apprenants néerlandophones n'emploient donc pas les mêmes marqueurs que les francophones. De plus, loin d'être aussi facile qu'on pourrait le supposer, l'utilisation des marqueurs d'accord entraîne quelques ratés dans l'interaction entre néerlandophones. Il y a des endroits où l'on aurait plutôt attendu un *d'accord* :

(199). E1- [...] vous réglerez le reste de la somme par virement ? = = =
 E2- oui
 E1- alors le numéro de compte sera dans l'enveloppe il faudra virer avant le cinq mai O.K. ?
 E2- **oui**
 (G.1, jeu de rôles 2, données personnelles)

Sans être fautive, la deuxième occurrence de *oui* aurait pu être substituée par *d'accord*, marqueur attendu de manière quasi systématique après une recherche d'accord en *O.K. ?* D'autres occurrences sonnent quasiment comme des *FTAs* (*Face threatening Acts*), comme cet emploi mal placé de *bien sûr* :

(200). E3- ah il y a beaucoup de possibilités en août euh vous voulez du soleil ou pas↓
 E2- euh oui **bien sûr** moi je v je veux bronzer sur la plage
 (L.8, jeu de rôles 3, données personnelles)

Ce *bien sûr* est ici mal venu et un simple *oui* aurait été plus adéquat. Nous verrons en effet que le maniement du marqueur *bien sûr* est assez délicat.

Conclusion

En conclusion, l'apprenant néerlandophone acquiesce, mais il ne le fait pas de la même manière que le francophone. Cette différence est marquée par la présence de marqueurs inconnus des francophones, et l'absence de marqueurs fort employés par ces derniers. Dans une perspective à la fois didactique et linguistique, on tentera de cerner quels sont les différents emplois des marqueurs d'accord, afin de déterminer s'ils sont interchangeables, ou si au contraire, leurs fonctions contrastées mettent en valeur des aires d'emploi spécifiques.

IX.1.4. TYPOLOGIE FONCTIONNELLE

Les figures suivantes donnent une idée des principaux emplois des marqueurs d'accord chez les francophones et les néerlandophones²²².

Pour chaque graphique, nous proposons un exemple qui illustre chaque emploi des marqueurs d'accord tiré des interactions authentiques à l'agence de voyage.

²²² On trouvera en annexe III.9. la typologie détaillée (avec le nombre d'occurrences) des marqueurs d'accord.

Les marqueurs d'accord peuvent d'abord servir à enchaîner sur une assertion :

(201). [à propos des places en duplex dans le TGV]

E- en général les clients n'aiment pas par rapport au:x bagages le fait de devoir monter les bagages mais

C- **oui** ben i/ faut pas avoir une valise trop lourde

(agence de voyage, « Toulon », données personnelles)

Comme le montre la figure 28, néerlandophones et francophones emploient principalement *oui*, *d'accord* et *hm hm*, mais ils diffèrent sur l'emploi de *voilà*, inconnu des néerlandophones, et de *c'est bon* et *c'est bien*, peu ou pas employé par les francophones.

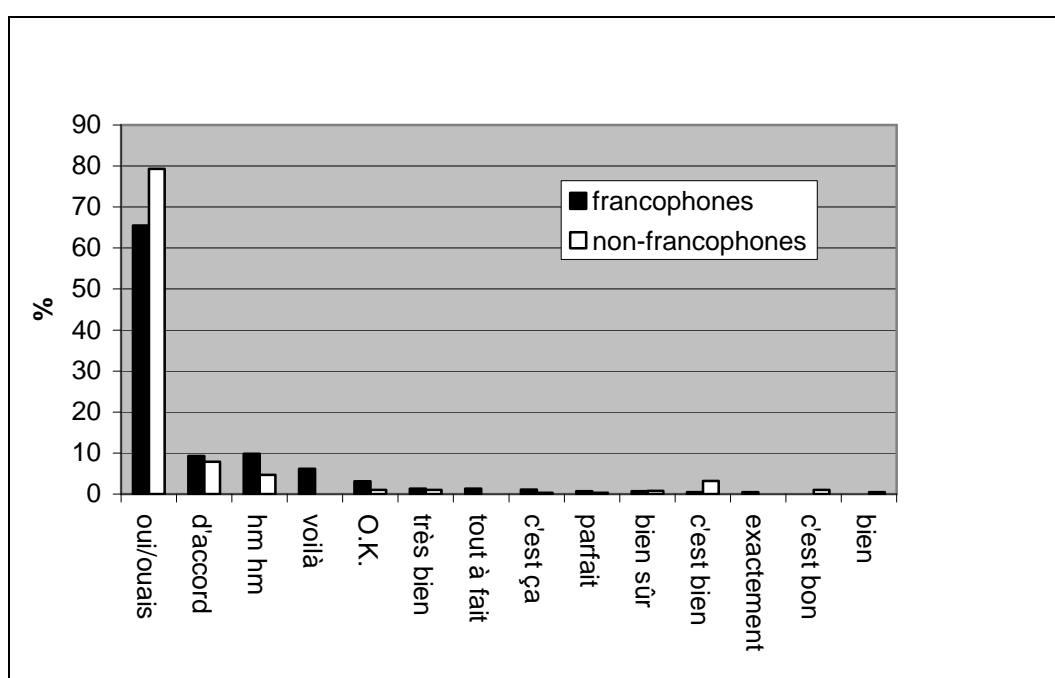


Figure 28. Les marqueurs enchaînant sur une assertion.

Les marqueurs d'accord peuvent ensuite servir de réponse à une question totale, comme dans l'exemple suivant :

(202). C1- [...] i/ y a des voyages au Canada à c/e prix-là que vous avez eu:h en programme ? = = = et en dehors de ça est-ce que vous avez des voyages ?

E- oui tout à fait

(agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)

Chez néerlandophones et francophones, le *oui* est la principale réponse à la question totale.

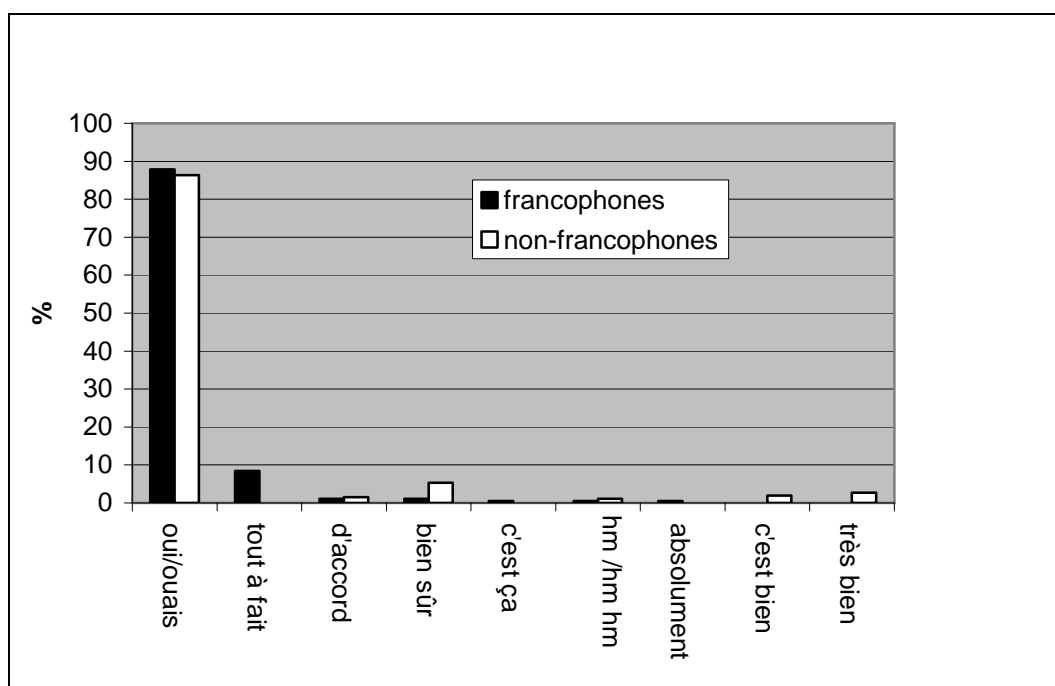


Figure 29. Les marqueurs d'accord comme réponse à une question totale.

Comme troisième emploi dans l'intervention réactive, les marqueurs d'accord enchaînent sur une demande de confirmation, souvent marquée par un *c'est ça* ou *hein* :

(203). E- alors attendez donc c'est soit du trente-et-un juillet au sept août

C- voilà = =

E- = sur Lesbos = (nom de l'hôtel) = ou alors après c'était donc du quatorze au vingt-et-un **c'est ça** ?

C- **voilà exactement**

(agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

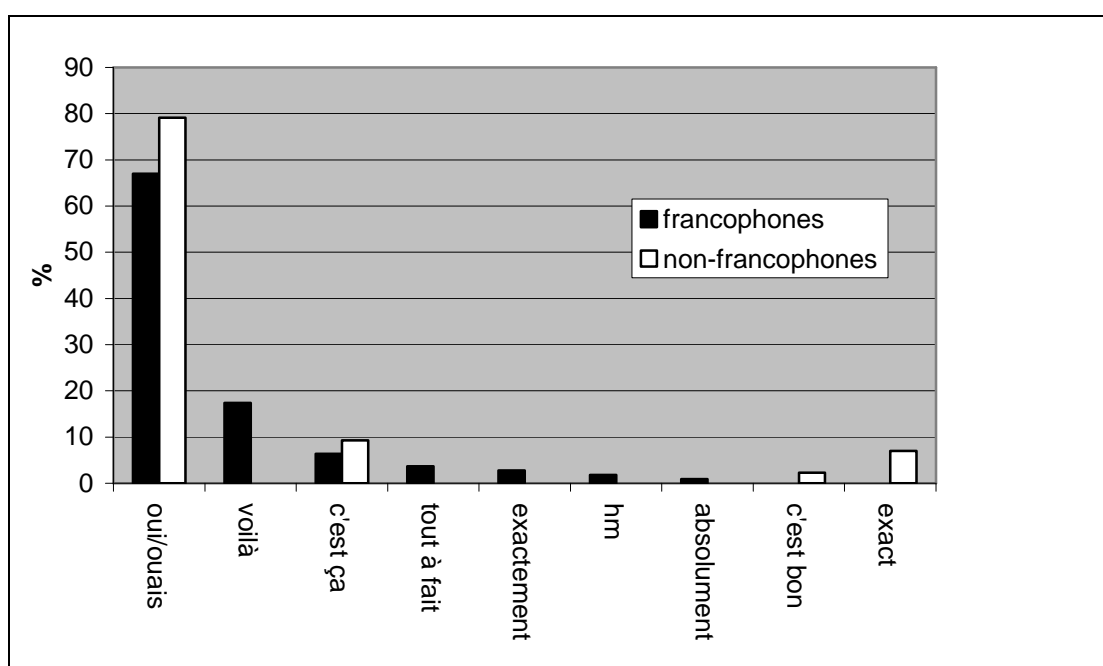


Figure 30. Les marqueurs d'accord comme réponse à une demande de confirmation

Pour répondre à une demande de confirmation, la pratique des francophones et des néerlandophones diffère totalement : après *oui*, les francophones emploient préférentiellement *voilà*, *tout à fait* et *c'est ça*, tandis que les néerlandophones préfèrent *c'est ça*, *exact*, *c'est bon* et *bien sûr*.

Pour exprimer l'accord dans le troisième moment évaluatif de l'échange, les francophones emploient des marqueurs très différents de la demande de confirmation, comme dans l'exemple suivant :

(204). C- là vous attendez une confirmation d'Aquatour ?

E- voilà

C- **d'accord O.K.**

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

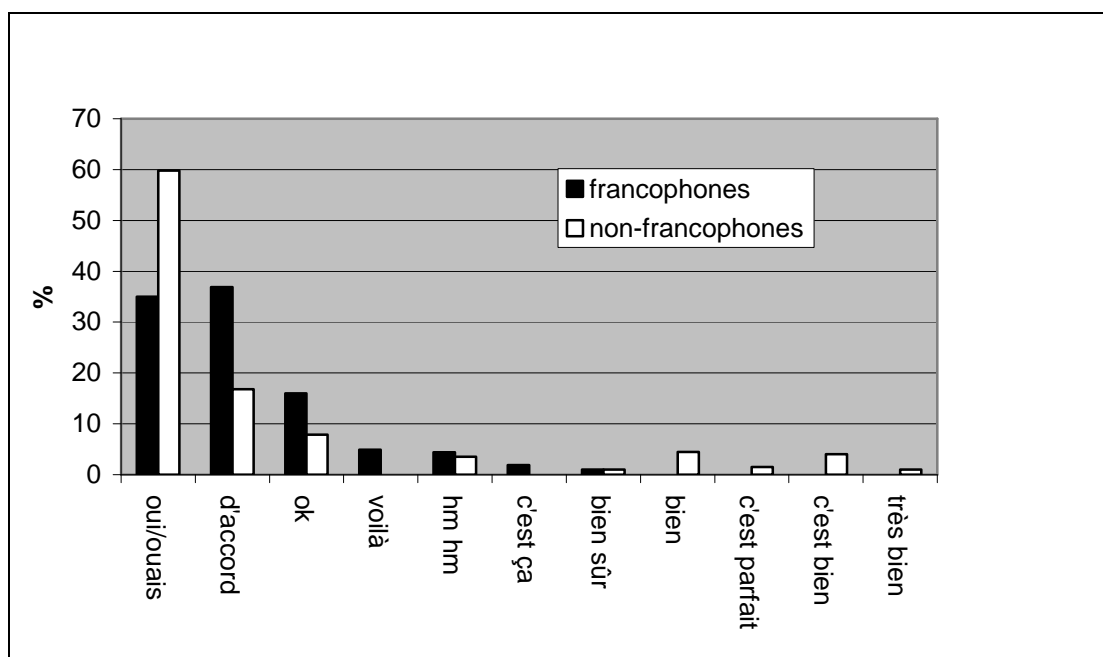


Figure 31. Les marqueurs d'accord comme troisième membre évaluatif de l'échange.

Si *d'accord* n'apparaît jamais comme réponse à une demande de confirmation, il est en revanche essentiel en tant que marqueur évaluatif ternaire, ce que les néerlandophones marquent beaucoup moins.

Les deux groupes de locuteurs accordent en revanche un rôle de premier ordre à *d'accord* dans les requêtes-assertions de faire :

(205). E- en tout cas si vous voulez rapp/eler (prénom) (prénom) elle est elle part en vacances = j/e crois qu'elle est encore là la s/emaine prochaine

C1- **d'accord**

(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

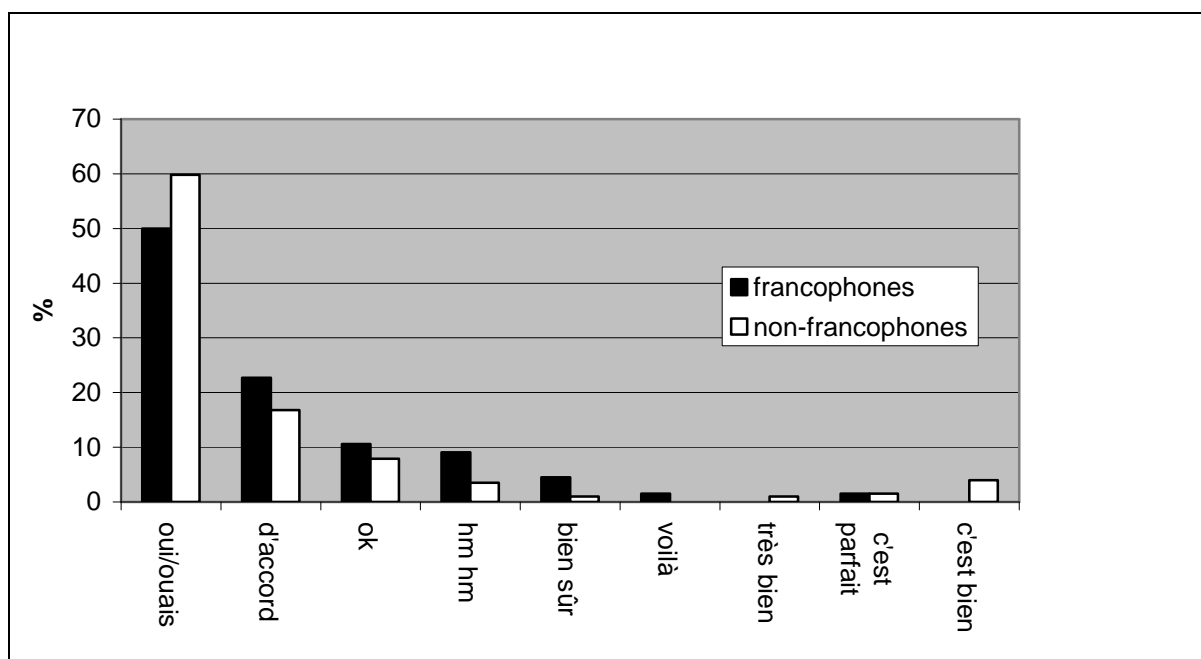


Figure 32. Les marqueurs d'accord qui enchaînent sur une requête-assertion de faire.

Enfin, le nombre de marqueurs d'accord qui peuvent jouer le rôle de MSC est beaucoup plus réduit, aussi bien en ouverture d'échange ou d'interaction :

(206). C- **oui** bonjour j'ai réservé un billet

E- oui

C- il y a quelque temps = alors c'est un billet pour eu:h Nice Lille Nice j/e crois que c'est dans quinze jours

(agence de voyage, « Billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

Qu'en fin d'échange ou d'interaction :

(207). [à propos des vols pour la Suède, fin d'interaction]

E- à partir du moment où on a la dispo dans la classe de réservation donc là en l'occurrence c'est vraiment la classe la moins chère

C- oui

E- euh même au mois d'e décembre en pleines vacances de Noël on a l/e même prix

C- ah c'est génial d'accord

E- donc là ça peut vraiment valoir le coup

C- donc là ça peut valoir le coup = **O.K.** merci

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

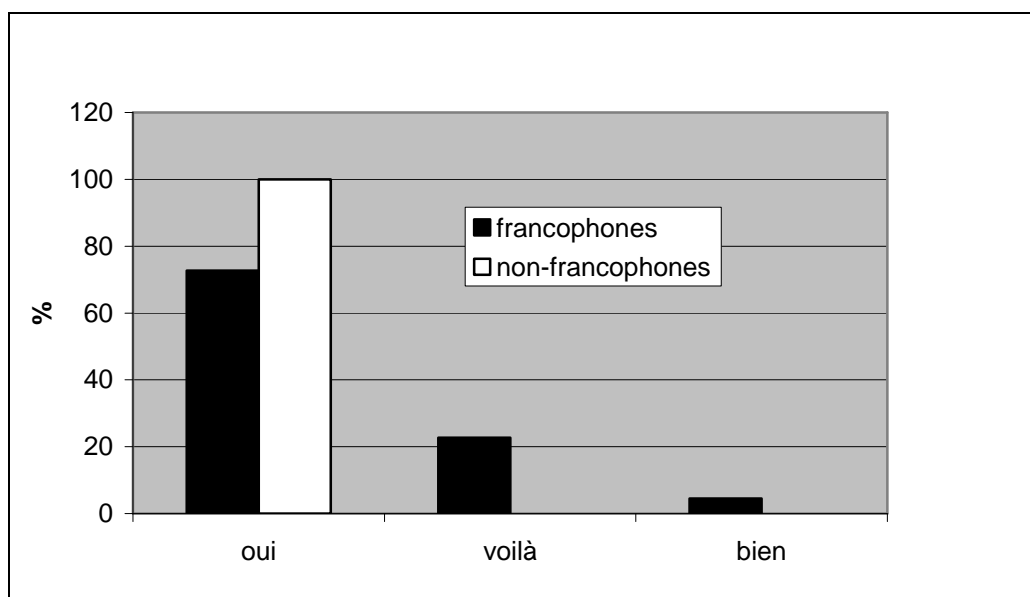


Figure 33. Les MSC d'accord en ouverture.

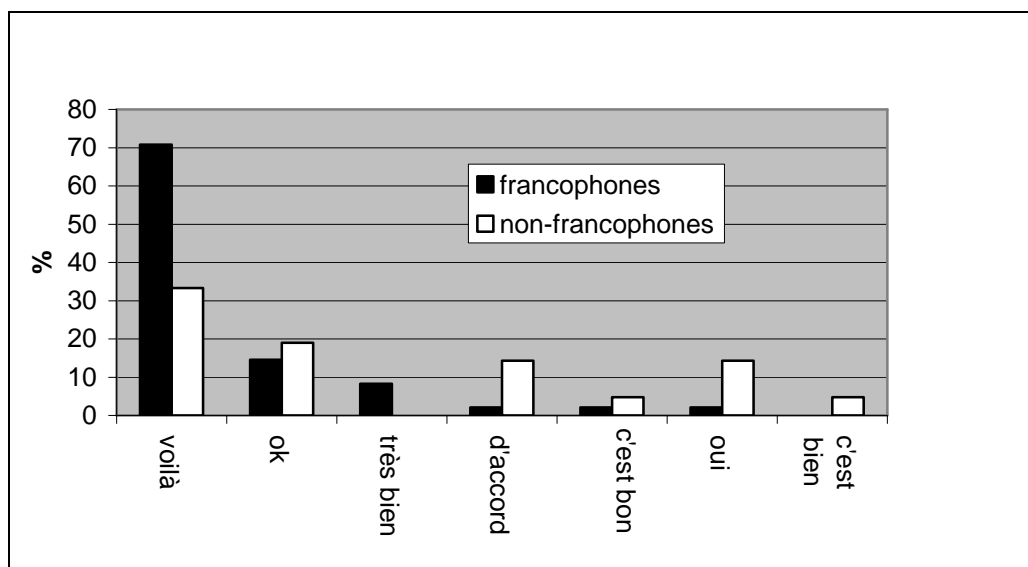


Figure 34. Les MSC d'accord en clôture.

En conclusion, ces différents graphiques nous montrent d'une part que chez les francophones, il y a une certaine spécialisation d'emploi des marqueurs d'accord autres que *oui*, et que d'autre part, ces marqueurs d'accord autres ne servent pas nécessairement à répondre à une question, exemple pourtant prototypique pour expliquer l'emploi des marqueurs d'accord dans les grammaires.

On essaiera donc d'analyser la spécificité des deux pratiques de l'accord, côté néerlandophone et côté francophone, et de dégager la valeur des principaux marqueurs d'accord employés par les francophones à partir de leurs différentes fonctions.

IX. 2. Valeur spécifique des différents marqueurs : étude à partir de *voilà*, *d'accord* et *bien sûr*

Le choix de ces trois marqueurs n'est pas fortuit, il permet de mettre en valeur des pratiques différentes de l'accord. En effet, les marqueurs d'accord *voilà* et *d'accord* sont les deux marques les plus employées après *oui* chez les francophones (*d'accord* : 11,2% des marqueurs d'accord ; *voilà* : 9,5%), ce qui n'est pas le cas des néerlandophones : si le pourcentage de *d'accord* est proche (10,3%), c'est en revanche *O.K.* qui arrive en troisième position (3,3%), suivi de près par *hm hm* (3,2%) et *c'est bien* (3%). Alors que ces trois derniers marqueurs peuvent se substituer à *d'accord* dans tous ses emplois chez les néerlandophones, chez les francophones *voilà* et *d'accord* ont au contraire des fonctions nettement différenciées qui permettent de dessiner deux grands familles de marqueurs d'accord. Pour *voilà* et *d'accord*, on détaillera d'abord les emplois dans lesquels l'un ne peut pas (ou pas fréquemment) se substituer à l'autre : *voilà* apparaît comme le marqueur privilégié de la demande de confirmation, tandis que *d'accord* apparaît très fréquemment en tant que marqueur d'évaluation ternaire et en tant que marqueur d'accord après une assertion-requête de faire. Nous envisagerons ensuite

leur fonctionnement lorsqu'ils sont en concurrence comme enchaînement d'une assertion. Enfin, le marqueur *bien sûr* pose aux néerlandophones un certain nombre de problèmes liés à la politesse linguistique et qui méritent une attention particulière.

IX.2.1. VOILA COMME REPONSE A UNE DEMANDE DE CONFIRMATION

Définition

D'après la figure 30, *voilà* apparaît après *oui* comme la réponse privilégiée à une demande de confirmation (17,4% des enchaînements sur ces structures intermédiaires) chez les francophones. Bruxelles & Traverso (2006 : 82) parviennent à un constat similaire : « les exemples les plus simples, que l'on pourrait considérer comme prototypiques de *voilà* utilisé pour exprimer l'accord se trouvent dans des échanges ouverts par une **demande de confirmation** ». Pour le distinguer du *voilà* de présentation que nous avons analysé dans la première partie, nous l'appellerons *voilà*₂. Cet emploi de *voilà* est d'autant plus intéressant que les néerlandophones ne le connaissent pas. On rappellera la définition de la demande de confirmation comme une information présentée à la fois sur le mode de l'apport et de la demande. D'après cette définition, *voilà* semble bien pouvoir constituer la réponse à une demande de confirmation, comme l'illustre l'occurrence suivante :

(208)a. C- on était venu l'année dernière on était peut-être plus on était parti en Californie en septembre

E- **ouais je me rappelle avec euh une location de voiture**

C- **voilà**

(agence de voyage, « les véliplanchistes », corpus *Lancom*)

Dans cet échange, l'employée affirme quelque chose concernant le dernier voyage du client ; il s'agit ici d'un fait, la location de voiture, connu des deux interlocuteurs : le client parce que ce fait le concerne directement, l'employée parce qu'elle s'en *rappelle*. Le client confirme ce souvenir par *voilà*. On le voit, la demande de confirmation ou structure intermédiaire n'est pas forcément marquée par une question, et on la classera parmi les assertions en l'absence de tout indice linguistique clair. On remarquera cependant que l'énoncé (208)a se combine bien avec un marqueur de recherche d'approbation comme *n'est-ce pas* :

(208)b. E- ouais je me rappelle avec euh une location de voiture **n'est-ce pas ?**

C- **voilà**

Ce *n'est-ce pas* ne pourrait pas fonctionner, et donc ni *voilà*₂, si l'employée rapportait une information obligatoirement inconnue du locuteur :

(208)c. E- *je vous ai réservé une voiture **n'est-ce pas ?**

C- ***voilà**

Modalisation de la demande de confirmation

Certains traits linguistiques permettent donc de caractériser la demande de confirmation. Souvent présents mais non nécessaires, ils expriment généralement un degré d'incertitude, grâce à la présence de modalisateurs d'incertitude comme

peut-être, ou *je crois*. Selon Kerbrat-Orecchioni (1991 : 96) «toute assertion modalisée portant sur un état de choses supposé connu de L2 fonctionne en même temps comme une question posée à L2 sur cet état de choses.» On trouve dans le volet francophone du corpus de nombreuses occurrences de demandes de confirmation qui comportent ces indices, comme la conjonction hypothétique *si* :

- (209). C- les compagnies ont un contingent de chambres chacun: ou: ?
 E- tout à fait oui
 C- donc **si** par exemple i/l y avait plus de chambres on peut essayer par la FRAM
 E- **voilà**
 (agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Autre marque d'incertitude, *je crois*, dans l'exemple suivant :

- (210). C- oui le j/e oui pa/rc/e que lui i/l prend le vol de un vol avant quelques heures avant **j/e crois**
 E- **voilà** treize heures quarante-cinq il arrive à dix-neuf heures vous vous arrivez une heure après en fait
 (agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

Ce sont surtout les particules de recherche d'accord comme *c'est ça* ou *hein* qui marquent expressément la demande de confirmation. Situées en fin d'énoncé, ces dernières permettent de conserver la forme et la tonalité de l'assertion, la prosodie ascendante n'étant supportée (éventuellement) que par la particule finale :

- (211). E- c'était l'hôtel (nom) hein **c'est ça hein**↑
 C- **voilà** à Lesbos et il y a une semaine à Kyos
 (agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

Ces particules de recherche d'accord sont très fréquentes (22 demandes de confirmation sur 80 en comportent), elles impriment une modalisation interrogative à l'énoncé. En l'absence de ces marqueurs ou de toute information contextuelle claire, on considèrera les assertions comme de réels apports d'information.

La modalité interrogative de la demande de confirmation

L'intonation interrogative de la demande de confirmation est variable, allant du type interrogatif standard (question totale à tonalité ascendante) à l'intonation « en suspens » ou fortement descendante. *Voilà*₂ peut ainsi constituer la réponse à une demande de confirmation franchement interrogative à intonation ascendante comme celle-ci :

- (212). E- ils viennent vous chercher ?
 C- ils viennent me chercher donc ça doit être pour eux
 E- à l'aéroport ?
 C- **voilà**
 (agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

Ce qui ne veut pas dire qu'il s'agisse d'une réelle question-demande d'information, une part de l'énoncé à *l'aéroport* ? reste asserté, l'employée devant prévoir à partir

de ce qu'elle sait et de ce qu'elle a organisé, le déroulement du voyage, ce qui explique l'impossibilité de le remplacer par une structure interrogative canonique :

(213). a. E- ils viennent vous chercher à l'aéroport ?

C- voilà

b. E- est-ce qu'ils viennent vous chercher à l'aéroport ?

C- *voilà

c. E- viennent-ils vous chercher à l'aéroport ?

C- *voilà

(exemples inventés)

Les vraies questions demandes d'information n'admettent donc pas de réponse en *voilà*₂.

Cependant, les indices de la demande de confirmation n'étant pas obligatoires, la frontière entre demande de confirmation et vraie question est relativement ténue lorsque la demande de confirmation comporte une tonalité ascendante franchement interrogative. Sans l'aide du contexte, certaines structures ne permettent donc pas de trancher entre vraie question et demande de confirmation :

(214). E1- vous allez à l'aéroport ?

E2- oui/ voilà

(exemple inventé)

On ne sait ici si l'intonation interrogative traduit une demande de confirmation (un passager pose la question à un chauffeur de bus, sur lequel est écrit *navette aéroport*), ou une vraie demande d'information. En cas d'intonation descendante, la réponse en *voilà*₂ semble plus plausible :

(215). E1- vous allez à l'aéroport↓

E2- voilà

(exemple inventé)

De même, lorsque la demande de confirmation à tonalité ascendante est franchement explicitée par un marqueur linguistique :

(216). E1- vous allez à l'aéroport **c'est ça** ?

E2- **voilà**

(exemple inventé)

(217). E1- c'est **bien** à l'aéroport que vous allez ?

E2- **voilà**

(exemple inventé)

En d'autres termes, la question à structure assertive ménage une marge de manœuvre plus importante, car elle ne contraint pas la réponse, contrairement à la structure en *est-ce que*, où *voilà*₂ sera impossible :

(218). E1- est-ce que vous allez à l'aéroport ?

E2- oui/ **voilà

(exemple inventé)

Le présupposé d'existence induit par voilà₂ de confirmation

Voilà₂ conserve en conversation sa valeur analysée *supra* (131-132), c'est-à-dire qu'il comporte un présupposé d'existence antérieure reconnue comme telle par les interlocuteurs. Le locuteur B qui répond par *voilà₂* au locuteur A, a en fait considéré l'énoncé de A comme déjà connu de A et de B. C'est ce qui pourrait expliquer pourquoi *voilà₂* ne peut répondre à une vraie question totale, qui doit être un réel apport d'information pour l'énonciateur de la question :

(219). E1- est-ce que tu as une jupe bleue ?

E2- **voilà / oui

(exemple inventé)

En revanche, *voilà₂* peut servir à l'évaluation du *dire* dans le cadre d'une fausse question, notamment dans cette interaction en classe entre l'enseignant et un élève :

(220). D- à un certain moment tu as dit tu peux réserver pour moi une chambre ça ne va pas hein

E- voulez-vous

D- **voilà** absolument voulez-vous

(cass.11, série 23, séq.8, corpus *Lancom*)

En fait, il semble que le point commun entre *voilà₁* de présentation et *voilà₂* d'accord soit bien ce présupposé d'existence : de même que *voilà₁* ne peut présenter que du déjà connu, de même *voilà₂* ne peut servir à marquer l'accord que si l'énonciateur B de *voilà₂* sait déjà ce que l'énonciateur A a semi-asserté. *Voilà₂* apparaît donc préférentiellement dans les contextes où la proposition semi-assertée ou semi-questionnée est connue des deux interlocuteurs :

(221). A- tu vas au cinéma avec moi ce soir n'est-ce pas ?

B- voilà

(222). A- tu vas au cinéma ce soir ?

B- *voilà

IX.2.2. D'ACCORD ACCUSE DE RECEPTION

IX.2.2.1. D'ACCORD MEMBRE TERNAIRE EVALUATIF DE L'ECHANGE

Côté francophone

D'accord ne peut être substitué à *voilà* dans le contexte d'une demande de confirmation, comme le montre l'exemple ci-dessous :

(223).a. C- là vous attendez une confirmation d'AQUATOURL?

E- **voilà**

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

b. C- là vous attendez une confirmation d'AQUATOURL?

E- ****d'accord**

(exemple inventé)

Avec *d'accord* en intervention réactive, l'échange ne fonctionne absolument pas, tandis qu'il apparaît très souvent dans l'intervention évaluative (36,9% des réponses évaluatives chez les francophones):

(224). C- là vous attendez une confirmation d'AQUATOIR?

E- voilà

C- **d'accord**

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Dans cet exemple, *voilà*₂ dans l'intervention réactive confirme la supposition du locuteur, tandis que *d'accord* sert à clore l'échange dans l'intervention dite « évaluative » qui valide l'intervention réactive. Le morphème *d'accord* serait donc à ranger dans la catégorie des « accusés de réception » qui valident une réponse. A ce poste ternaire, les morphèmes d'accord ont une nuance conclusive certaine²²³, le troisième membre servant en quelque sorte au locuteur à clore l'échange qu'il a lui-même initié. C'est d'autant plus clair lorsque *d'accord* est l'accusé de réception final d'une demande dont la réponse a exigé l'ouverture de plusieurs échanges enchâssés :

(225). E- c'est quoi vos dates ? vous voudriez partir quand ?

C- euh bah déjà une semaine tout simplement entre les vols donc euh ah y a moyen de voyager en bus

E- ouais

C- euh après le quinze juillet le week-end après le quatorze juillet donc le vingt juillet dernière semaine de juillet ou première semaine d'août

E- donc le quatorze c'est un vendredi

C- vers le vingt-et-un = vingt vingt-deux vingt-trois

E- **d'accord**

(agence de voyage, « Egypte », données personnelles)

La réponse à la question initiale a nécessité l'ouverture de plusieurs échanges enchâssés avant d'aboutir à l'entente finale entérinée par le *d'accord*.

*Voilà*₂ peut apparaître à ce poste, bien qu'il soit beaucoup moins employé dans les interactions à l'agence de voyage (11 *voilà*₂ sur 157 marqueurs de validation ternaire). La valeur qu'il véhicule est étroitement liée à la confirmation, transformant *a posteriori* les questions initiatives en fausses questions :

(226). C- bon et cette destination-là à cette époque-là qu'est-ce que ça donne le temps le

E- bah pff niveau climat c'est agréable c'est les plus longues journées surtout

C- **voilà c'est ça** je pense qu'après si si c'est pour de la visite c'est maintenant que je vais c'est ça ?

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

En tant que membre évaluatif ternaire, *voilà*₂ ne peut apparaître que dans le cas d'une fausse question (pour laquelle le locuteur connaît déjà la réponse), ou d'une demande de confirmation à réponse partielle. Il faut que le contenu informationnel

²²³ Bruxelles & Traverso (2006 : 83) font la même remarque, mais uniquement à propos de *voilà*.

de la question initiale puisse autoriser un tel choix, c'est-à-dire qu'il autorise une interprétation en savoir partagé²²⁴ par les deux locuteurs, ce qui n'est pas toujours le cas. Nous nous permettons une incursion dans les scènes dites du « baby-sitting » du volet francophone, parce qu'elles comportent une illustration parfaitement claire de ce problème. Ces scènes sont des simulations orales au cours desquelles, suite à une annonce dans le journal, une jeune fille téléphone à une mère pour proposer ses services. Les interlocuteurs sont donc censés ne pas se connaître du tout, et leur rôle est de chercher à en savoir plus sur l'autre. Dans ces scènes, les *voilà*₂ de confirmation sont très peu nombreux, étant donné qu'il n'y a pas ou peu de savoir partagé entre les interlocuteurs. Il y a cependant un moment où la supposée baby-sitter va tenter en quelque sorte de forcer le consensus :

- (227). (la baby-sitter demande à la mère vers quelle heure elle doit venir le soir)
 B- le soir vers quelle heure environ ?
 M- ben écoutez euh = disons que ou ou pour le pour les bains
 B- oui
 M- ou sinon eu:h après six si je suis: bon ça peut êt/re que vers eu:h vers sept heures et demie huit heures
 B- oui **voilà**
 M- hein?
 B- ouais **c'est pa/rce que comme** je finis: les cours vers six heures moins vingt à peu près: c'est pour avoir le temps de: de venir et de: pas donc de pas vous empêcher de partir
 M- oui = mais i/l y a peut-êt/re des jours où vous êtes peut-être ça on pourrait voir selon vos horaires vous pourriez
 (« baby-sitting », cass.21, séq.1A, corpus *Lancom*)

Visiblement, la mère ne comprend pas ce *voilà*₂ puisqu'elle ne connaît pas l'emploi du temps de la baby-sitter, celle-ci se sentant alors obligée de fournir une explication supplémentaire (*parce que je finis les cours vers six heures*). Les interlocuteurs n'ont pas d'histoire conversationnelle commune, ils échangent donc principalement de vraies assertions qui sont des apports d'information, et se posent de vraies questions. C'est ainsi que *voilà*₂ ne constitue que 2,6% des marqueurs d'accord dans les scènes du « baby-sitting », contre 9,4% dans les scènes d'agence de voyage.

Nous verrons *infra* au chapitre suivant que *voilà*₂ apparaît souvent comme membre ternaire dans l'échange didactique initié par une fausse question.

Côté néerlandophone

Du côté des apprenants néerlandophones, ceux-ci semblent avoir intégré cette valeur d'évaluation ternaire de *d'accord*, puisqu'il correspond à 16,8% des évaluations ternaires chez ces derniers. La différence avec les francophones réside dans le fort emploi de *oui* : 59,9% des validations sont des *oui*, contre 35% chez les francophones (maximum 40,9%). Ce sont notamment les niveaux les moins avancés qui font un suremploi de *oui* : dans les classes de 4^e, 63,3% des membres ternaires sont des *oui*, en 5^e technique, 68,2%. A ce niveau, certaines interactions ne comportent que des *oui* comme évaluation ternaire, ce qui tend à rendre la conversation un peu froide : *oui*, marque la plus neutre, est dénuée de cette valeur

²²⁴ Voir *supra* (58) pour une définition de *savoir partagé*.

d'accusé de réception et de clôture²²⁵, on a donc l'impression que l'échange n'est pas fini, ou que le locuteur attendait une autre réponse (qu'il aurait sanctionnée par *d'accord*) :

- (228). E- bonjour asseyez-vous
 C1- bonjour
 E- qu'est-ce que je peux faire pour vous ?
 C1- euh nous voudrions euh réserver un séjour à Paris
 E- **oui** à Paris et ce serait pour quelle période
 C2- le quatre et six juin
 E- **oui** et vous êtes avec combien de personnes
 C1- euh nous sommes avec quatre personnes deux adultes et deux adolescents un de seize ans et un de dix-huit ans
 (G.1, jeu de rôles 2, données personnelles)

Cette marque trop ténue est en fait souvent accompagnée de renforçateurs dans le volet francophone, et notamment de marqueurs plus explicites :

- (229). E- d'accord vous êtes enceinte de combien de mois ?
 C- quatre mois et demi maintenant je serai dans le sixième mois
 E- **d'accord ouais** donc effectivement il faut
 (agence de voyage, « Baléares », données personnelles)

Sur 61 *oui* qui servent à évaluer une réponse dans le volet francophone, 29 sont accompagnés d'autres marqueurs, notamment *d'accord* (8 occurrences). Chez les néerlandophones, la proportion est beaucoup plus faible : sur 121 *oui*, seuls 13 sont combinés à un autre marqueur, et notamment ici aussi avec *d'accord* (5 occurrences). Dans presque 90% des cas, *oui* apparaît donc seul comme validation ternaire chez les néerlandophones, contre 52,4% chez les francophones.

S'ils l'utilisent, cet emploi de *d'accord* n'a pas été l'objet d'un apprentissage : les manuels de FLE mentionnent *d'accord* uniquement comme réponse à une offre ou comme expression d'une opinion, dans des formules du type *je suis d'accord*. Cette situation est caractéristique du fait que les manuels de FLE dépassent rarement le niveau de la phrase, vont parfois jusqu'à l'échange binaire (*tu viens avec moi au cinéma ce soir/ d'accord*), mais jamais jusqu'à l'échange ternaire. Il faut noter d'ailleurs que cet emploi absolu, comme terme d'accord, est assez récent. Ainsi, Gougenheim *et al* (1964 : 199) le considèrent à l'époque comme un mot « à la mode » : « on en fait actuellement un usage abusif en tendant à le substituer à *oui* pour marquer un acquiescement. Mais *d'accord* s'emploie d'une façon tout à fait normale dans des phrases telles que « Ils sont d'accord », « Je suis d'accord avec toi ». » L'usage semble avoir confirmé cette expression à la mode, devenue aujourd'hui fort courante.

²²⁵ *Oui* après une assertion a souvent une valeur de relais, il « signale l'entière disponibilité de l'énonciateur » (*Grammaire critique du français*, 2003 : 549).

IX.2.2.2. MARQUEURS D'ACCORD APRES UNE ASSERTION-REQUETE DE FAIRE

D'accord : réponse privilégiée à l'assertion-requête de faire

Chez les francophones, *d'accord* apparaît également, après *oui*, comme le marqueur privilégié pour répondre à une assertion ou une requête de faire (22,7% des marqueurs d'accord). Il peut s'agir d'une demande orientée vers un faire du locuteur, et qui peut prendre la forme de la question par intonation :

- (230). E- je vais vous faire un contrat ?
C- d'accord
(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

La demande peut concerner un faire de l'interlocuteur (l'employée tend au client un formulaire) sous forme d'énoncé nominal :

- (231). E- alors euh votre signature
C- d'accord
(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

D'accord permet également répondre aux assertions qui accompagnent un faire, comme dans l'exemple suivant :

- (232). E- ça je vous le rends
C- d'accord
(agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

Voilà *et* bien sûr

On peut remarquer que *voilà*₂ est souvent possible à la place de *d'accord*, même si dans notre corpus, il n'est jamais utilisé dans cet emploi :

- (233).a. E- je vais vous faire un contrat ?
C- **voilà**

b. E- alors euh votre signature
C- **voilà** [confirmation avec nuance de procès accompli]

c. E- ça je vous le rends
C- **voilà**
(exemples inventés)

*Voilà*₂ introduit seulement une nuance de confirmation par rapport à *d'accord* qui tend ici vers l'accusé de réception.

Il existe cependant des demandes de faire qui ne peuvent être suivies ni de *voilà*₂, ni de *d'accord*, comme dans cette demande de permission tirée du corpus :

- (234). C- est-ce que je peux aller aux toilettes s'il vous plaît ?
E- **bien sûr**
(agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)
E- **d'accord/ ** voilà

C'est ici la situation, le thème (aller aux toilettes) et le rôle des participants à l'échange : un client qui demande l'autorisation à l'employée, qui exigent *bien sûr*, et refusent *d'accord* ou *voilà*₂. Ces derniers sonneraient ici de manière impolie : l'employée doit faire comprendre au client que sa question est superflue et valoriser sa face positive (sa face sociale). Si le client avait forcé la permission et annoncé son action :

(235). C- je vais aux toilettes hein
E- d'accord/bien sûr/voilà
(exemple inventé)

On voit que *d'accord* est tout à fait acceptable, il entérine l'assertion-description de faire de l'interlocuteur. *Voilà*₂ n'est possible quant à lui, que si le client a déjà fait part auparavant à l'employée de ses intentions.

L'emploi de *bien sûr*, et par là également de *d'accord*, a donc des rapports étroits avec le travail des faces à l'œuvre dans tout type d'interaction, et notamment dans les interactions publiques de service²²⁶.

Chez les néerlandophones : d'accord est un marqueur fort employé

Les néerlandophones ne méconnaissent pas cet emploi de *d'accord*, au contraire, les pourcentages se rapprochent de ceux des francophones : les premiers emploient 20,1% de *d'accord* parmi les réponses aux requêtes-assertions de faire, contre 22,7% chez les francophones. Cet emploi est en effet celui qui correspond le plus aux descriptions des manuels de FLE, chez lesquels *d'accord* est présenté comme réponse à une demande d'invitation (*Espaces*, 1990 : 190 ; *Forum*, 2000 : 181) ou proposition (*Forum*, *ibid.*) : *Je vous propose de faire une partie de tennis. /d'accord. / C'est une bonne idée./ Volontiers*, ou pour accepter un rendez-vous (*Cadences*, 1994 : 152) : *Tu es libre demain soir ? / d'accord*. Tous ces actes de langage ont en commun d'engager un *faire*.

IX.2.3. VOILA ET D'ACCORD RATIFICATIONS D'ASSERTION

Voilà et *d'accord* en tant que marqueurs d'accord possèdent donc une valeur linguistique bien spécifique qui explique leur emploi après des énoncés à la valeur illocutoire différente, le premier servant à répondre à une demande de confirmation, le second servant d'accusé de réception dans le membre évaluatif ternaire, ou à la suite d'une requête-assertion de *faire*. Cependant, on trouve ces deux marqueurs après une assertion, ont-ils la même valeur ?

D'accord : configurations d'emplois

D'accord est un marqueur privilégié pour ratifier une assertion : sur les assertions comptabilisées, 9,3% obtiennent une réponse en *d'accord*. Il a ici aussi valeur d'« accusé de réception » d'une assertion qui répond alors à sa définition première : « énoncé qui se présente comme ayant pour fonction principale d'apporter une information à autrui » (Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 14). Il s'agit cependant d'assertions particulières : ce sont des apports d'information en rapport à une

²²⁶ Voir *infra* pour une analyse détaillée de *bien sûr*.

question ou à une requête du locuteur, qui peuvent même rester implicites. Dans le cadre de l'agence de voyage, le marqueur *d'accord* apparaît ainsi souvent après une assertion orientée en amont vers un faire final, et initiée en aval par une demande qui est en quelque sorte l'acte directeur de l'interaction. Par exemple dans cet échange, où l'employée apporte des informations en réponse à la demande première du client : *bon je viens voir les possibilités pour un départ de Lille vers Toulon et retour de Toulon vers Lille*, en vue de réserver le billet :

- (236). E- O.K. donc Lille-Marseille douze heures dix-sept seize heures quarante-sept
 C- oui
 E- suivi du Marseille-Toulon dix-sept heures trente dix-huit heures dix
 C- **d'accord**
 (agence de voyage, « Toulon », données personnelles)

Il est difficile de considérer *d'accord* comme une évaluation ternaire, parce que la demande initiale se trouve très en amont (au tour 6), et que l'on ne peut pas reconstituer un ordre hiérarchique d'échanges enchâssés qui aboutirait à ce *d'accord* final (au tour 42). Dans le même temps, l'assertion de E est la réponse à la requête initiale qui est sous-entendue (acheter un aller-retour Lille-Toulon). Autrement dit, ce *d'accord* accusé de réception est en même temps une validation différée d'une demande principale et la réponse anticipée à l'acte de réserver le billet. Par conséquent, lorsqu'il enchaîne sur l'assertion, le marqueur *d'accord* conserve les deux valeurs dégagées précédemment. Sa portée dépasse largement le cadre de l'échange : *d'accord* est orienté à la fois vers l'amont, évaluant la réponse à une question initiale, et vers l'aval en tant qu'accord préalable à une action (la réservation du billet).

Si une grande majorité de *d'accord* correspond à ce cas de figure, il existe cependant des cas où *d'accord* n'est ni orienté en amont par une question initiale, ni orienté en aval vers un faire, comme dans l'échange suivant :

- (237). <INT> fin de l'interaction : le client est en train de rédiger son chèque
 </INT>
 C- deux mille quatre-vingts deux mille trois cent quatre-vingts = alors à cap euh
 E- cap cinq !
 C- cap cinq
 E- cap sur les cinq continents
 C- ah d'accord
 (agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

On pourrait à la limite considérer que l'employée répond à une question sous-entendue du client (*qu'est-ce que ça veut dire cap cinq ?*), et que l'allocutaire, le comprenant ainsi, ratifie cette réponse par *d'accord*. On retrouve là également une caractéristique invariante de *d'accord* : lorsqu'il enchaîne sur une assertion ou sur une réponse à une question (qui est d'ailleurs elle-même une assertion), l'énoncé de *d'accord* suppose dans tous les cas qu'il y a eu un réel apport d'information. Si l'on reprend la terminologie de Labov sur les A et les B events, B répond par *d'accord* à une affirmation de A portant sur des faits A, c'est-à-dire seuls connus de A. Ce n'est pas le cas lorsque c'est *voilà₂* qui enchaîne sur l'assertion.

Voilà confirmation d'assertion

*Voilà*₂ apparaît également en bonne position comme ratification d'une assertion chez les locuteurs francophones (6,2% des assertions), mais il n'a manifestement pas la même valeur que *d'accord*, comme en témoigne l'impossibilité de permuter ces deux marqueurs pour certaines assertions, par exemple dans cet échange :

(238).a. E- [...] ouais ça c'est pas mal le (nom de l'hôtel) il est bien placé puisqu'il est à Saint-Gilles mais par contre c'est vrai que = il fait pas partie de mes préférences donc euh

C- **d'accord**

(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

L'assertion de E est ici un réel apport d'information, et qui est plus est de nature personnelle : son appréciation des hôtels de La Réunion. Si l'on remplace par *voilà*₂ :

(238).b. E- [...] ouais ça c'est pas mal le (nom de l'hôtel) il est bien placé puisqu'il est à Saint-Gilles mais par contre c'est vrai que = il fait pas partie de mes préférences donc euh

C- ****voilà**

(exemple inventé)

L'échange ne fonctionne plus : le client peut difficilement être au courant des appréciations personnelles de l'employée. Il s'agirait ici de ce que Labov & Fanshel (1977, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 108) appellent un D-event : « faits qui sont soumis à une interprétation/évaluation/appréciation personnelles, et qui relèvent plus de l'estimation subjective que du savoir objectif ». Or, nous avons vu que *voilà* permet de répondre préférentiellement à des A-B events partagés, ce qui est difficilement le cas dans le cadre d'un D-event.

D'autres assertions acceptent plutôt une réponse en *voilà*₂ :

(239). C1- parce que c'est pas en étant enceinte je veux pas non plus partir euh

E- d'accord vous êtes enceinte de combien de mois↓

C1- quatre mois et demi maintenant je serai dans le sixième mois

E- d'accord ouais donc effectivement il faut

C2- donc on va éviter la Turquie la Tunisie quoi

C1- **voilà** je veux pas trop

E- ouais

(agence de voyage, « Baléares », données personnelles)

Dans l'échange présenté, C1 confirme les propos de son mari, qui sont des propos de nature C1-C2, et qui d'ailleurs ne sont pas destinés à C1 mais à E : C1 ne fait que renchérir cette assertion, la confirmer. *Voilà*₂ apparaît d'ailleurs de manière privilégiée dans ce type de configuration : comme confirmation d'une assertion qui est destinée à l'employée, mais qui nécessite implicitement l'accord des deux clients.

Concurrence d'accord/voilà liée au rôle des participants

Il arrive également que le choix entre *voilà*₂ et *d'accord* soit commandé par les rôles institutionnels des interlocuteurs, c'est-à-dire dans notre cas, les rôles de

client et d'employée d'une agence de voyage. Cette dernière a un certain nombre de devoirs (connaître son métier, mais aussi les dossiers de ses clients), et de droits (demander des compléments d'information pour réserver un voyage par exemple). Dans l'échange suivant, c'est son rôle qui permet à l'employée d'enchaîner sur l'assertion du client par *voilà*₂ (par rapport à *d'accord*):

(240).a. C- oui bon voilà euh monsieur Freignac sera à l'accueil à l'aéroport
 E- **voilà** il sera là faut que je lui envoie votre numéro de vol Carry Tour il faut pas que j'oublie O.K.
 (agence de voyage, « un gentil client »)

Si l'on inverse les rôles, *d'accord* en revanche fonctionne parfaitement :

(240).b. E- oui bon voilà euh monsieur Freignac sera à l'accueil à l'aéroport
 C- **d'accord** il sera là
 (exemple inventé)

Dans le premier échange, le client et l'employée sont en train de récapituler les données du voyage. L'employée est donc censée être au courant du dossier puisque c'est elle qui s'est occupée des réservations. Dans le contexte, elle ne peut donc pas déceimment répondre par *d'accord*, ce qui sous-entendrait qu'elle ne sait pas comment se dérouleront les opérations et qu'elle considère l'assertion comme un apport d'information, bref qu'elle n'a pas fait son travail. *Voilà*₂ est la confirmation *a posteriori* qu'il s'agit d'un savoir A-B, c'est-à-dire partagé par les interlocuteurs. Avec ce type d'assertion, on est donc dans la même configuration que la demande de confirmation : le locuteur A asserte sur un fait B, ce qui autorise le locuteur B à confirmer ce savoir A-B par *voilà*₂, ce qu'il ne pourrait pas faire s'il s'agissait d'un savoir A. Celui qui répond par *voilà*₂ peut donc y être en quelque sorte autorisé par son statut et l'état de ses savoirs. Or, dans le cadre d'interactions à l'agence de voyage, c'est le savoir professionnel de l'employée qui l'autorise et même l'oblige à répondre par un *voilà*₂. Dans le second exemple (240)b, l'employée apporte une information inconnue de son interlocuteur, qu'il entérine donc par un *d'accord*. L'idée de rôle institutionnel et de locuteur autorisé permet en outre d'expliquer pourquoi l'employée utilise parfois *voilà*₂ pour confirmer des faits dont elle n'est pas sûre mais dont elle devrait avoir connaissance, comme c'est le cas dans la scène des « parents de Justine » : leur dossier est normalement géré par son collègue absent, ce qu'elle ne cesse de répéter tout au long de l'interaction, mais en même temps, son statut institutionnel l'oblige à faire comme si elle en savait plus que les clients :

(241). [à propos du dossier des clients, et du fait qu'ils ont changé de destination]
 C2- vous voyez un problème euh
 E- j/e pense pas de toute façon si vous avez un
 C2- de toute façon c'est un forfait
 E- **voilà**
 (agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

L'employée emploie *voilà*₂ pour confirmer une information qu'elle devrait savoir en tant qu'employée de l'agence.

Conclusion

En conclusion, l'enchaînement sur l'assertion n'est donc pas à proprement parler contraint : contrairement à la demande de confirmation ou à la requête de faire, *voilà*₂ et *d'accord* peuvent également enchaîner sur l'assertion. Leur choix dépend de plusieurs facteurs : il peut être plus ou moins conditionné par le rôle des participants, comme dans le cas où l'employée ne peut que confirmer par un *voilà*₂ des faits relatifs à ses fonctions :

- (242). [à propos de la taille des hôtels au Baléares]
 E- ce sera pas évident de trouver des petites structures hein ça c'est
 C- ouais les Baléares ouais
 E- c'est un peu **voilà** c'est un peu contradictoire par rapport à la destination
 (agence de voyage ; « Baléares », données personnelles)

Inversement, il y a des cas où seul *d'accord* (par rapport à *voilà*₂) est acceptable, le locuteur-employé fournissant par exemple une information que l'interlocuteur-client peut difficilement connaître :

- (243). [à propos d'une recherche de séjour au bord de la mer]
 E- [...] alors on va regarder ce qu'on peut ce que je peux regarder parce que en fait si vous voulez le samedi pendant les vacances les euh tour-opérateurs ferment plus tôt (nom) ferme à seize heures trente et (nom) ferme à dix-sept heures et euh voilà
 C- **d'accord** [...]
 *voilà
 (agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

L'enchaînement peut également être plus libre et ne pas être contraint par les rôles des participants, mais par la position qu'entend prendre l'interlocuteur par rapport au locuteur et à son énoncé. Il peut choisir de laisser la primauté du savoir au locuteur, ici à l'employée de l'agence de voyage :

- (244). [fin d'« un père organisé », corpus *Lancom* : le client remplit son chèque]
 C- deux mille quatre-vingts deux mille trois cent quatre-vingts = alors à cap euh :
 E- cap cinq !
 C- cap cinq
 E- cap sur les cinq continents
 C- ah **d'accord** !

Ou au contraire se l'arroger, et dans l'exemple étudié montrer que l'on se doutait déjà de la signification du nom de l'agence :

- (245). (fin d'« un père organisé » : le client remplit son chèque)
 C- deux mille quatre-vingts deux mille trois cent quatre-vingts = alors à cap euh :
 E- cap cinq !
 C- cap cinq
 E- cap sur les cinq continents
 C- ah **voilà** !

On peut remarquer que ni *d'accord*, ni *voilà*₂ ne servent à répondre à une question totale qui serait une réelle demande d'information :

(246). C- est-ce que vous avez un budget ?

E- **oui**

****d'accord**

****voilà**

(exemple inventé)

La formulation de la question sous forme assertive laisse place à plus d'incertitude, et en dehors du contexte, *voilà*₂ est possible :

(247). C- vous avez un budget ?

E- **voilà/oui**

(exemple inventé)

Pour accepter *d'accord*, la question doit être une requête-assertion de faire :

(248). [en parlant d'un papier]

E- vous me faites voir votre budget ?

C- **d'accord**

(exemple inventé)

Ou comporter une évaluation ternaire :

(249). E- vous avez un budget ?

C- oui

E- **d'accord**

(exemple inventé)

Dans les deux exemples (248) et (249), *d'accord* est un accusé de réception : en (248), le client accuse réception de la demande et complète l'accord par un *faire*. En (249), l'employée accuse réception de la réponse positive du client.

*Voilà*₂ et *d'accord* constituent donc plus que des nuances par rapport à *oui* : ils ne peuvent pas toujours remplacer ce marqueur, notamment après une question, et possèdent des valeurs bien différentes ainsi que des tendances d'emploi assez distinctes. Leur emploi dépend d'un certain nombre de paramètres comme les rôles des interlocuteurs et leurs connaissances partagées ou non. Leur analyse contraint de plus à dépasser le cadre de l'échange pour envisager souvent l'interaction entière, lorsque *d'accord* ou *voilà*₂ valident indirectement une question initiale souvent fondatrice de l'échange, transformant ainsi l'assertion sur laquelle ils enchaînent en acte réactif. Mais ce que ces paramètres situationnels instancient, c'est la valeur profonde de ces morphèmes qui ne dépend pas d'effets contextuels. Ainsi la valeur confirmative de *voilà*₂ est profondément liée au présupposé d'existence antérieure et mutuellement reconnue par les interlocuteurs, dégagée au chapitre V.

Nous aborderons enfin un marqueur d'accord qui a partie liée avec les rôles, mais également et surtout avec le système de la politesse linguistique, c'est *bien sûr*.

IX.2.4. *BIEN SUR* : UN MARQUEUR PARTICULIER, DIFFICILE A MANIER

Description de bien sûr

La locution adverbiale est ainsi glosée dans le *Petit Robert* (1992 : 1892) : « c'est évident, cela va de soi. » *Bien sûr* a des emplois extrêmement variés dans le sens où il peut enchaîner sur une question :

- (250). E- je peux prendre votre nom s'il vous plaît ?
 C- **bien sûr** (nom)
 (agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

Une assertion :

- (251). [à propos des hôtels qui préfèrent vendre des chambres doubles plutôt que des *singles*]
 E- mais si vous voulez eux ça les intéresse pas de vendre trop de single
 C- oui **bien sûr** ouais
 (agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

Une requête de faire :

- (252). [à propos d'une brochure de voyage]
 C- je peux me permettre de l'emmener ?
 E- **bien sûr** sans souci sans souci
 (agence de voyage, « Suède », données personnelles)

Avec *bien sûr*, on touche à un problème de *FTA* et de *Face Want* dans l'échange (252), la réponse en *bien sûr* constitue par rapport à *d'accord* un *Face Want*, l'employée faisant ainsi comprendre à la cliente que sa question, potentiellement dangereuse dans la théorie du travail des faces, est ici inoffensive et n'empiète pas sur les faces de son interlocuteur (la face positive : la face sociale, ou la face négative, ce que Goffman appelle le territoire, c'est-à-dire l'espace intime)²²⁷. L'accord n'est qu'une pure formalité.

Quand bien sûr se substitue à voilà et d'accord

Bien sûr peut remplacer *voilà*₂ et *d'accord* dans leur emploi respectif de marqueur de confirmation et de réponse à une requête-assertion de faire, mais tout dépend du rapport de faces. Ainsi, *bien sûr* n'est pas toujours bienvenu comme réponse à une offre :

- (253).a. E- je vais vous faire un contrat ?
 C- **d'accord**
 (agence de voyage, « un père organisé »)
- b. E- je vais vous faire un contrat ?
 C- ****bien sûr**
 (exemple inventé)

²²⁷ Voir *supra* (59) pour une présentation des travaux de Brown & Levinson (1987) sur la théorie des faces.

Ce *bien sûr* sonne en effet bizarrement dans ce contexte, ce n'est pas une réponse polie : « bien sûr qu'il faut me faire un contrat, inutile de poser la question » (!!). En revanche, si l'on inverse les interlocuteurs, ce marqueur fonctionne parfaitement :

(254). C- vous me faites un contrat s'il vous plaît ?

E- **bien sûr** monsieur

(exemple inventé)

Dans ce cas, le rapport de faces est tout à fait différent : le *bien sûr* de l'employée correspondrait à une sorte de politesse commerciale : elle est là pour satisfaire les demandes de son client, et ce *bien sûr* vaut ici pour un *Face Want*.

Bien sûr peut également, dans certains contextes, répondre à une demande de confirmation. Ainsi dans l'échange suivant, l'employée aurait pu dire *bien sûr* à la place de *voilà*₂, confirmant de bonne grâce les propos du client qu'elle doit chercher à satisfaire :

(255). C- les compagnies ont un contingent de chambres chacun: ou: ?

E- tout à fait oui

C- donc si par exemple i/l y avait plus de chambres on peut essayer par la FRAM

E- **voilà / bien sûr**

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

En revanche, si l'on substitue *bien sûr* à *voilà*₂ dans l'exemple suivant, la réponse prend une nuance carrément insultante :

(256). C- nous avons gagné un voyage au Canada voilà

E- vous êtes de la Maison des Professions ?

C- **voilà/**bien sûr**

(agence de voyage, « un couple peu commode », exemple remanié)

Ce *bien sûr* peut avoir deux interprétations également négatives : soit le client prend comme une évidence le fait qu'ils soient de la Maison des Professions, et donc comme une ignorance mal placée le fait que l'employée n'en soit pas sûre, soit *bien sûr* a un sens ironique et veut dire le contraire. Il s'agirait dans les deux cas d'un *FTA* : le client considère la question de l'employée comme nulle et mal placée, il menace ainsi sa face positive et sociale.

Bien sûr apparaît donc comme un marqueur relativement polyvalent dans le sens où il peut enchaîner sur une assertion, une demande de confirmation, une question totale ou une requête-assertion de faire. Cette polyvalence interactionnelle est en fait contrariée par de fortes restrictions d'emploi liées d'abord au sémantisme profond du marqueur, et par conséquent au contexte et au statut des interlocuteurs, au travail des faces. Il n'est en effet pas toujours accepté de dire qu'une assertion/question/requête « va de soi ». C'est peut-être la raison pour laquelle *bien sûr* est peu utilisé dans les interactions francophones du corpus *Lancom* : on ne trouve que 11 occurrences de *bien sûr* dans les interactions de l'agence de voyage, sur un total de 1.646 marqueurs d'accord²²⁸. Par comparaison, les apprenants

²²⁸ Il en est de même dans les scènes du « baby-sitting » : 2 occurrences de *bien sûr* sur un total de 230 marqueurs d'accord.

néerlandophones l'emploient plus, avec 36 *bien sûr* sur 1.606 marqueurs. Cela ne veut pas dire qu'ils soient plus polis que les francophones, bien au contraire.

L'usage de bien sûr chez les néerlandophones

Cet emploi plus élevé de *bien sûr* par rapport aux francophones s'explique aisément par le fait que ce marqueur apparaît aux yeux du non-natif comme la réponse polie par excellence. Et de fait, les manuels de FLE en truffent tous leurs dialogues : par exemple dans le manuel *Reflets*, le dialogue 3 (1999 : 31) comporte deux *bien sûr* en quelques lignes. De même dans *Forum* (2000 : 43-45), sur les trois mini-dialogues de l'unité 2, *bien sûr* apparaît trois fois, et deux fois dans un dialogue transactionnel à la gare SNCF : « Une place enfant donc. Vous prenez le TGV ?/ Oui, oui. **Bien sûr** », et plus loin : « Vous prenez la carte bleue ?/ Mais **bien sûr**, nous prenons les cartes bancaires. » Et pourtant, *bien sûr* ne figure souvent pas parmi les listes de marqueurs d'accord proposés dans ces manuels (*Reflets* : 145 et *Forum* : 181, « exprimer son accord »). L'apprenant en déduira, en l'absence de toute description ou recommandation d'emploi, que *bien sûr* est une réponse fort polie et très courante, ce qui pourra l'amener à commettre quelques bévues dans le genre suivant :

(257). E1- puis-je vous aider ?

E2- euh **bien sûr** nous cherchons une: un hôtel à Paris

E1- oui et quelle catégorie vous voulez ?

(jeu de rôles, cass.11, série 23, séq.3, corpus *Lancom*)

Il est évident que l'employée peut l'aider, mais cette évidence de la situation peut être très vite perçue comme offensante : « bien sûr, vous ne connaissez pas votre métier ? ». On peut répertorier 5 emplois de *bien sûr* mal venus (sur un total de 36 occurrences), exclusivement de la part de l'élève qui joue le rôle du client. Pour le reste des *bien sûr*, il s'agit d'une politesse commerciale stéréotypée dont les élèves-employés d'agence usent et abusent :

(258). E1- vous voulez un hôtel un village de vacances ou part faire une croisière↓

E3- nous préférons l'hôtel nous pouvons faire quoi ?

E1- il y a cinq piscines huit restaurants quelques boutiques euh un fitness et un sauna

E2- et est-c/e qu'il y a moyen pour faire du sport nautique ?

E1- **bien sûr** on peut faire la plongée il y a une (balade) un et on peut faire la planche à voile

(L.5, jeu de rôles 5, données personnelles)

Cet emploi important de *bien sûr* chez les élèves néerlandophones peut de plus s'expliquer par une traduction du néerlandais *natuurlijk*, mais qui ne doit pas fonctionner conversationnellement comme *bien sûr*.

IX.2.5. CONCLUSION

Des marqueurs distincts

Cette analyse des différents emplois des marqueurs d'accord *voilà*₂, *d'accord* et *bien sûr*, permet de montrer que ces marqueurs, loin d'être polysémiques, comme on pourrait le conclure d'après leurs emplois variés, ont en fait une valeur sémantico-pragmatique profonde, qui s'actualise en fonction du rapport de places entre les interlocuteurs, de leur rôle, ici institutionnel, du travail des faces et des savoirs propres ou partagés des interlocuteurs en présence. Le choix entre ces différents marqueurs n'est donc pas arbitraire, même lorsqu'il s'agit de valider une assertion dont l'enchaînement n'est pas contraint :

(259). E- La Réunion c'est une île qui se découvre
 C- d'accord
 (enregistrement de l'information inconnue)
 C- voilà
 (je m'en doutais bien, je montre que je le sais déjà)
 C- bien sûr
 (oui, c'est évident, *Face Want*, ou bien évidence feinte : distance ironique, *Face Threatening Act*)

L'acte initiatif peut comporter des mots qui bloquent l'emploi de certains marqueurs, comme la particule de recherche d'accord *c'est ça*, qui transforme l'assertion en demande de confirmation :

(260). E- La Réunion c'est une île qui se découvre c'est ça ?
 C- **bien sûr/voilà/ **d'accord**

De l'assertion à la question : un continuum subtil

Nous avons vu que des marqueurs d'accord aux valeurs très différentes, comme *voilà*₂, *d'accord* et *bien sûr*, pouvaient enchaîner sur l'assertion. En fait, on a considéré à tort que l'assertion était une catégorie homogène. En réalité, on pourra distinguer différents types d'assertions, d'abord en fonction du contenu informationnel de l'énoncé : un contenu A-B pourra permettre d'enchaîner avec *voilà*₂, tandis qu'un contenu A admettra plutôt une réponse en *d'accord*, notamment lorsqu'il est orienté vers un but factuel (la réservation d'un billet) et initié par une demande d'information. Ensuite, les assertions diffèrent en fonction de leur place dans la structure hiérarchique de l'interaction : certaines assertions sont des actes initiatifs, d'autres doivent être considérées comme des actes réactifs, que ce soient des réponses à des questions, ou des réactions différées. Dans le cadre d'assertions actes réactifs, c'est plutôt *d'accord* qui sera préféré en tant que marqueur d'accord privilégié en position ternaire évaluative. Enfin, toute assertion positive n'entraîne pas obligatoirement une réponse négative ou positive, et donc un marqueur d'accord, à moins de vouloir exprimer un *FTA*. Imaginons une conversation entre une mère et son amie qui vient d'arriver chez elle. La première dit à son hôte sans préambule, à propos de sa fille :

(261). M- la petite est malade
 A- ah bon ?
 *d'accord / *oui

*voilà

*bien sûr

On voit bien ici que l’assertion n’appelle pas un accord, ni d’ailleurs un désaccord, mais une expression de surprise qui invite à développer : *ah bon qu’est-ce qu’elle a ? Bien sûr* sonne clairement comme un *FTA* et une réponse ironique : *bien sûr, c’est une blague j’espère*. La neutralité de *oui* et *d’accord* pose ici un problème de politesse : il est en effet poli de s’intéresser à la santé de ses proches, or *d’accord* ou *oui* sont ici mal placés pour exprimer un quelconque intérêt. Quant à *voilà*₂, il est ici informationnellement incorrect, et difficilement compréhensible.

Les termes d’assertion et de question sont donc des termes très génériques qui cachent une pluralité de situations. De plus, nous avons vu que les demandes de confirmation sont justement intermédiaires entre la question et l’assertion. La question elle-même, en l’absence de marqueur morphosyntaxique propre, peut être considérée soit comme une demande de confirmation (donc plus proche de l’assertion dans le continuum qui relie l’assertion à la question), soit comme une vraie question. Or en français parlé, peu de questions sont marquées syntaxiquement, ce qui laisse une certaine marge de manœuvre à l’allocutaire. En définitive, selon Kerbrat-Orecchioni (1991 : 91), c’est le contenu informationnel de l’énoncé qui joue un rôle important dans l’identification de l’acte de langage, ainsi que les savoirs relatifs des participants. On pourrait ainsi proposer une autre catégorisation transversale des énoncés qui ne s’appuierait pas sur la modalité assertion/question ni sur le rang de l’acte dans l’échange (initiatif ou réactif), mais qui prendrait en compte le contenu informationnel de l’énoncé en s’appuyant sur les propositions de Labov & Fanshel (1977 : 100) : les énoncés à B events et les énoncés en A-B events, ainsi que les D events et la politesse linguistique²²⁹ :

²²⁹ Mosegaard Hansen (2001) explique les différentes formulations de la question totale par une différenciation en termes de A-B-D events. Cette dernière peut également s’appliquer aux enchaînements et exploiter les valeurs linguistiques profondes des marqueurs d’accord.

	B event	A event	A-B event	D-event
<i>échange poli</i>	B- il y a un train à neuf heures A- d'accord	B- (<i>est-ce que</i>) il y a un train à neuf heures ? B- bien sûr monsieur	B- vous avez un train à neuf heures (<i>c'est ça ?</i>) A- voilà A- bien sûr	B- (<i>je trouve que</i>) c'est un train très confortable A- oui
<i>échange impoli</i>	B- il y a un train à neuf heures A- bien sûr	A- (<i>est-ce qu'</i>) il y a un train à neuf heures ? B- bien sûr monsieur, et puis quoi encore ?		B- (<i>je trouve que</i>) c'est un train très confortable A- bien sûr/d'accord
<i>échange incorrect</i>	B- (<i>je peux vous assurer qu'</i>) il y a un train à neuf heures A- voilà	B- (<i>est-ce que</i>) il y a un train à neuf heures ? A- d'accord A- voilà	B- vous avez un train à neuf heures (<i>c'est ça ?</i>) A- d'accord	B- (<i>je trouve que</i>) c'est un train très confortable A- d'accord

Figure 35. Emploi des marqueurs d'accord en fonction du contenu informationnel de l'énoncé.

Les marqueurs *d'accord*, *voilà*₂ et *bien sûr* possèdent donc des propriétés fort précises et fort utiles à connaître. *Bien sûr* est peu employé par les francophones, mais s'il est employé mal à propos (par les néerlandophones), il peut entraîner quelques malentendus. *Voilà*₂ et *d'accord* sont quant à eux les deux marqueurs les plus employés par les francophones après *oui*. Loin d'être polysémiques ou synonymes, ils ont des valeurs bien distinctes, l'un marquant la confirmation, l'autre l'accusé de réception, ce qui permet de dessiner deux grands paradigmes de marqueurs d'accord.

IX.3. De nouveaux paradigmes de marqueurs d'accord

IX.3.1. LES PARADIGMES DE MARQUEURS D'ACCORD EN FLE

Les listes de marqueurs d'accord proposés par les manuels, à l'instar de *Un Niveau Seuil* (1976) et des *Référentiels pour le français* (2004-2005), posent deux types de problèmes. D'abord émerge la question du choix des termes. Nous avons vu *supra* que le *Référentiel pour le français niveau B2* (2004) proposait une liste assez volumineuse de marqueurs d'accord. Lesquels choisir ? Les concepteurs de manuels ont pioché dans ces listes en fonction de ce qui leur semblait le plus adéquat, d'où la relative hétérogénéité des listes proposées, caractéristique que l'on retrouve dans les manuels. Ainsi dans *Forum 2* (2000 : 77), pour « exprimer son accord/approuver », on trouve la liste suivante : *c'est évident, vous avez raison, évidemment, précisément, en effet, absolument, tout à fait, bien entendu*. Dans *Espaces* (1990 : 190), le même acte de langage (« exprimer l'accord ») ne mobilise pas les mêmes expressions : *ça va, d'accord, on sait, c'est vrai, vous avez raison,*

je sais, je suis d'accord. La grammaire d'Andersen & Fristrup (2005 : 53), propose d'autres marqueurs encore, plus proches de ceux que l'on retrouve dans notre corpus (soulignés en gras) : ***d'accord, je suis d'accord, ça c'est vrai, absolument, bien sûr, c'est sûr, formidable, chouette !***²³⁰. En règle générale, si l'on se réfère aux interactions à l'agence de voyage du volet francophone, on ne peut qu'être étonné par le fait que parmi tous ces mots et expressions cités par les manuels, très peu apparaissent dans le corpus. Or, si l'on élargit le corpus et que l'on prend en compte l'ensemble des conversations du corpus *Lancom*, et notamment les scènes du « baby-sitting », ce sont exactement les mêmes marqueurs qui apparaissent²³¹. Il existe donc une certaine régularité dans l'emploi des marqueurs, régularité dont les manuels de FLE pourraient tenir compte, s'ils fondaient leur choix sur l'analyse de corpus authentiques.

D'autre part, ce qui pose problème dans les manuels, c'est l'absence de distinction entre les marqueurs, tous servant plus ou moins à « approuver » ou « donner son accord ». Nous avons vu au contraire que l'on peut déjà introduire une distinction entre *voilà*₂ et *d'accord*, qui sont les deux marqueurs les plus employés par les francophones. A partir de là, on peut dresser une liste de termes qui s'associent préférentiellement à l'un ou à l'autre de ces marqueurs.

IX.3.2. LE PRESENTATIF *VOILA* ENTRE DANS DE NOUVEAUX PARADIGMES

Le marqueur *voilà*₂, qui peut fonctionner seul comme mot-phrased, est souvent associé avec des expressions de reprise de l'énoncé sur lequel il enchaîne :

- (262). [à propos de l'état de la mer avec des galets]
 C- il y a moins de remous
 E- **voilà moins de remous** donc le galet les galets c'est mieux
 (agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Il est également combiné avec d'autres marqueurs d'accord :

- (263).a. [à propos du terrorisme en Egypte]
 E- vous avez peur ? vous êtes pas rassuré ou c'est:
 C- non non = c'est mon épouse mais bon enfin ici ou ailleurs
 E- oui /enfin après euh n'allez p/eut-être pas n'allez p/eut-être pas dans les
 C- dans les coins à touristes
 E- **oui voilà exactement** [...]
 (agence de voyage, « Egypte », données personnelles)
- b. E- voilà donc là euh il vous restait donc à payer trois mille six cent cinq = c'est ça?
 C- **c'est ça voilà**
 (agence de voyage ; « un gentil client », corpus *Lancom*)

²³⁰ Dans cette grammaire, Andersen s'appuie sur les données du *Français fondamental* et sur les recherches en linguistique de l'oral, notamment celles de Blanche-Benveniste (rappelons que le *Français fondamental* avait banni *d'accord* de ses listes, parce que les auteurs considéraient qu'il s'agissait d'un mot incorrect et qui passerait de mode).

²³¹ Voir annexe III.9.

- c. C- à mon avis ils donnent l'envie de changer qu'ils ne plus de destination
 E- on a tellement eu de **oui ben voilà tout à fait**
 (agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

Ces marqueurs peuvent également fonctionner au même poste que *voilà*₂. Soit l'échange suivant initié par une demande de confirmation:

- (264). C- donc vous choisissez le deux ?
 E1- deux après-midi ou matin peu importe
 E2- ouais voilà
 C- donc à ce moment-là on fait vingt-trois trente ou vingt-quatre premier
 E1- **voilà c'est ça**
 (agence de voyage, « les parents de Justine », corpus *Lancom*)

On peut y substituer les morphèmes suivants :

- (265). C- donc à ce moment-là on fait vingt-trois trente ou vingt-quatre premier
 E1- **oui**
c'est ça
exactement
absolument
tout à fait

Ces différentes associations montrent que *voilà*₂ se combine avec la marque d'affirmation la plus neutre et la plus polysémique : *oui*, avec des marqueurs exprimant un accord total comme *tout à fait*, *absolument*, *exactement*, et avec une expression à la valeur sémantico-pragmatique très proche, *c'est ça*.

Voilà et les marqueurs d'accord superlatifs

Ils sont peu fréquents dans le volet francophone : *tout à fait* représente 2,2% des marqueurs d'accord, *absolument* 0,1% et *exactement* 0,4%. Leur distribution entre les interactions n'est pas équilibrée. Ces marqueurs relèvent en fait en partie d'un style personnel : l'employée A-M emploie exclusivement *tout à fait*, tandis que P préfère *exactement*, et M varie entre *tout à fait* et *absolument*.

Grammaticalement, les marqueurs *tout à fait*, *exactement* et *absolument* sont des adverbes qui expriment un haut degré (*tout à fait*, *absolument*) ou une exactitude absolue (*exactement*). Dans leur emploi de marqueur d'accord, ils expriment tous un accord absolu sur le mode superlatif. A l'instar de *voilà*₂, ces marqueurs d'accord portent sur l'énonciation, et non sur l'énoncé. Ainsi, dans l'échange suivant :

- (266). C- là vous attendez une confirmation d'Aquatour ?
 E- **tout à fait/absolument/exactement**
 (exemple remanié)

Le caractère superlatif ne porte pas sur le *dit*, c'est-à-dire la *confirmation d'Aquatour*, qui ne sera ni *absolue* ni *exacte*, mais sur le *dire* : le client a *absolument* raison de dire cela. On remarquera d'ailleurs l'affinité de ces marqueurs d'accord avec l'exclamation, comme *voilà*₂. Cependant, *voilà*₂ et ces trois marqueurs n'ont pas exactement les mêmes propriétés.

Tout à fait, *absolument* et *exactement* sont des marqueurs d'accord qui indiquent un degré absolu, mais qui sont en quelque sorte neutres du point de vue informationnel. Ils peuvent ainsi servir à répondre à une demande de confirmation :

(267).a. E- vous avez tous les deux le même nom pas de problème ?

C- **oui oui tout à fait**

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

b. C- neuf cent quarante-neuf euros et là c'est en demi-pension

E- en demi-pension **absolument**

(agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

c. E- sur Lesbos = (nom de l'hôtel) = ou alors après c'était donc du quatorze au vingt-et-un c'est ça ?

C- **voilà exactement**

(agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

Ils servent également à enchaîner sur une assertion :

(268). [à propos des attentats en Egypte]

C- pas de bol pas de bol quoi autrement on reste chez soi

E- **exactement**

(agence de voyage, « Egypte », données personnelles)

tout à fait

absolument

voilà

Lorsqu'il s'agit d'emplois occupés de préférence par *d'accord*, leur utilisation diffère. En effet, le poste d'évaluation ternaire, poste privilégié de *d'accord*, leur est peu approprié :

(269). E- oui et pour combien de temps ?

C- entre dix et quinze jours

E- d'accord

(agence de voyage, « Baléares », données personnelles)

*voilà

*absolument

*tout à fait

*exactement

Sauf si l'on considère que la question *pour combien de temps* est une fausse question (le locuteur connaît la réponse et veut vérifier que son allocataire la connaît lui aussi), cas de figure qui n'est pas apparu dans le corpus des interactions à l'agence de voyage, les marqueurs d'accord superlatifs, à l'instar de *voilà*₂, ne fonctionnent pas.

En revanche, les marqueurs d'accord *tout à fait* et *absolument* peuvent, à la différence de *voilà*₂ et *exactement*, enchaîner sur une requête-assertion de faire, mais à la place de *bien sûr* :

(270). C- bon je peux me permettre de l'emmener ?

E- **bien sûr** sans souci sans souci

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

E- **absolument** sans souci sans souci

E- **tout à fait** sans souci sans souci

E- ***exactement** sans souci sans souci

Ces morphèmes remplacent difficilement *d'accord* comme réponse à une requête-assertion de faire:

(271). E- voilà le blanc c'est pour vous

C- **d'accord**

(agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

C- ***tout à fait**

C- ***absolument**

C- ***exactement**

Enfin, contrairement à *voilà₂*, *exactement* et *d'accord*, les morphèmes *absolument* et *tout à fait* peuvent également enchaîner sur une question totale :

(272). C- [...] aux Etats-Unis il y a quelque chose aux Etats-Unis dans ces prix-là ?

E- **oui tout à fait**

(agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)

absolument

****exactement**

****voilà**

Tout à fait occupe d'ailleurs la deuxième position pour les réponses aux questions totales (8,4% des questions totales enchaînent sur *tout à fait*) après *oui* (87,9%). Les marqueurs *tout à fait* et *absolument* expriment donc un accord superlatif qui peut se combiner, à l'instar de *oui*, dans plusieurs types d'emploi, mais sont peu utilisés aux mêmes emplois que le marqueur *d'accord*. Autrement dit, l'accord superlatif ne peut pas s'associer avec un simple accusé de réception. *Exactement* semble en revanche ne pouvoir fonctionner qu'à des postes similaires à *voilà₂* de confirmation, ce qui constitue la moitié de ses emplois (3/6 occurrences servent à répondre à une demande de confirmation), d'ailleurs toujours en combinaison avec *voilà₂*.

Voilà *et* c'est ça

Voilà₂ peut être associé à l'expression anaphorique *c'est ça* :

c'est ça voilà (1 occurrence)

voilà c'est ça (6 occurrences)

Son étroite relation avec *c'est ça* s'exprime également dans leur parenté déictique : *c'est ça*, de même que *voilà₂*, sert à désigner un objet présent dans la situation d'énonciation. Les deux termes peuvent d'ailleurs se combiner dans cette même valeur :

(273). E- d'accord donc l'enfant de huit ans ne paie que le vol apparemment offre spéciale

C- <INT> elle montre du doigt une page de la brochure </INT> **voilà c'est ça** de deux à douze ans
(agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

Du point de vue statistique, le marqueur *c'est ça* apparaît en sixième position, après *oui*, *d'accord*, *O.K.*, *voilà₂*, *hm hm* (2,8% des marqueurs d'accord). Il est employé préférentiellement pour répondre à une demande de confirmation (6,4% des réponses, c'est son pourcentage le plus fort) :

(274). E- donc à ce moment-là on fait vingt-trois trente ou vingt-quatre premier
C- **c'est ça** oui
(agence de voyage, « billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

Il sert aussi, comme *voilà₂*, à enchaîner sur une assertion :

(275). E- vous venez un peu plus tôt hein pour les U.M. parce que le temps de remplir les papiers euh
C- **oui c'est ça** il y a un formulaire spécial pour les enfants
(agence de voyage, « billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

Les deux marqueurs d'accord ont donc des emplois très similaires, mais aussi complémentaires : *c'est ça* est un marqueur de recherche d'approbation privilégié pour exprimer une demande de confirmation :

(276). E- sur Lesbos = Benovias = ou alors après c'était donc du quatorze au vingt-et-un **c'est ça** ?
C- voilà exactement
(agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

Il peut d'ailleurs former un échange complémentaire :

(277). E- le premier c'est le mardi hein **c'est ça** ?
C- **c'est ça** oui
(agence de voyage, « Billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

Contrairement à *voilà₂*, *c'est ça* supporte donc la modalité interrogative, il n'est pas encore entièrement figé et lexicalisé, dans le sens où il peut varier en temps :

(278). E- Lille Marseille **c'était ça** hein
C- oui
(agence de voyage, « Toulon », données personnelles)

Le groupe syntaxique *c'est ça* peut aussi être séparé par un adverbe modalisant :

(279). E- [...] ouais alors i/l y a i/l y a cet (nom) qui est pas mal la seule chose c'est que je crains pareil c'est très très familial cet (nom) là et je crains que: en plein mois d'août ce soit euh hein vous allez p/eut-être encore avoir envie de profiter d/e vot/re dernière année à deux
C- il y a plein d'enfants partout
E- et là ouais mais **c'est un peu ça** ah oui
(agence de voyage, « Baléares », données personnelles)

On peut en conclure que sur une échelle qui irait de l'accord le plus neutre à l'accord absolu, *voilà₂* penche plus du côté de l'accord absolu que *c'est ça*, qui peut supporter une modalisation négative. Bien qu'ils aient des emplois similaires (réponse à une assertion et une demande de confirmation, peu d'évaluation ternaire, et impossibilité de répondre à une question), *voilà₂* ne peut ni être soumis à la modalité interrogative, ni être modalisé négativement : ***voilà un peu*, ni enfin varier en temps et en mode. Ces propriétés trahissent finalement un fonctionnement référentiel et sémantico-pragmatique tout à fait différent.

Du point de vue du fonctionnement référentiel, le marqueur d'accord *c'est ça* est un anaphorique, le démonstratif *ça* reprenant l'énoncé précédent sous forme d'anaphore pronominale. Il se rapproche donc de *voilà₂* dans le sens où ce terme renvoie à ce qui précède, mais *voilà₂*, contrairement à *c'est ça*, ne peut pas le représenter anaphoriquement. Ainsi, contrairement à *voilà₂*, *c'est ça* peut reprendre l'énoncé en le modalisant sur l'axe positif ou négatif :

(280). [un médecin à son patient]
 M- vous avez attrapé froid et vous avez mal à la gorge c'est ça ?
 P- c'est ça
 c'est tout à fait ça / voilà tout à fait
 c'est un peu ça / *voilà un peu
 ce n'est pas vraiment ça / *voilà pas vraiment
 (exemple inventé)

Finalement, le degré de grammaticalisation de *c'est ça* est beaucoup moins avancé que *voilà₂*, c'est-à-dire qu'il conserve à un certain degré le statut de verbe modalisable, même dans ses emplois de marqueur d'accord.

voilà et voici : vrai couple ou faux paradigme ?

À la lumière de *voilà₂* en emploi conversationnel, on peut revisiter la différence entre *voici* et *voilà* en langue. Nous avons vu *supra* qu'en français parlé, *voilà* a eu tendance à supplanter *voici*. Les données du corpus semblent corroborer cette thèse puisque l'on a comptabilisé une seule occurrence de *voici* dans tout le volet francophone. Ce dernier a en effet des emplois beaucoup plus restreints que *voilà*, étant donné qu'il n'a pas de fonction en conversation. Cela contredit en partie les descriptions grammaticales qui ne font pas la différence entre *voici* et *voilà*, comme la *Grammaire méthodique* par exemple (2002 : 454) : *voici/voilà* « peuvent s'employer seuls, comme des interjections, dans une réponse, exclamative ou non [...] ». Or, *voici* rentre difficilement dans les emplois de marqueur d'accord de *voilà₂* :

(281). E- vous êtes de la Maison des Professions ?
 C- voilà (agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)
 C- **** voici**

On peut expliquer cette différenciation par un problème de référence. En effet, si *voilà₁* peut fonctionner comme un anaphorique dans tous les contextes, c'est-à-dire renvoyer au segment d'énoncé qui précède, *voici* en revanche ne fonctionne que comme cataphorique lorsqu'il est employé seul, comme annonce de ce qui suit. Ces propriétés s'étaient traditionnellement réalisées en discours par la distinction entre

voilà, qui renvoie à ce qui précède, et *voici*, qui annonce ce qui suit. En fonction de marqueur d'accord, *voilà*₂ renvoie obligatoirement à l'énoncé qui précède, d'où l'impossibilité de mettre *voici* en fonction de marqueur d'accord après une demande de confirmation.

Cette analyse linguistique est vérifiée par l'évolution historique dissymétrique de *voici* et *voilà*, que Oppermann-Marsaux (2006 : 88) explique également par « la nature spécifiquement déictique (*ci*) ou potentiellement anaphorique (*là*) de cet adverbe ». Selon Oppermann-Marsaux (*ibid.* : 86), aux XV^e et XVI^e siècles, le passage de la forme non soudée des présentatifs *veez ci/la* à la forme soudée *veci/vela* puis *voici/voilà*, est asymétrique. Il s'opère en effet au profit des formes en *là*, tandis que les formes non soudées en *ci* se maintiennent dans un emploi situationnel. Oppermann-Marsaux (*ibid.* : 88) explique cette spécialisation des formes non soudées par le fait que « celles-ci comportent une forme verbale autonome, dans laquelle l'idée d'une perception visuelle reste dominante ». Parallèlement, la forme soudée *vela/voilà* se spécialise dans un emploi textuel (renvoi à un énoncé précédent), donc non situationnel. La spécialisation des présentatifs *voici/voilà* n'est donc pas récente, elle explique la prolifération des emplois de *voilà* au détriment de *voici*.

Un nouveau couple : voilà/là

L'évolution du couple *voilà/voici*, avec un morphème, *voilà*, au spectre d'emploi beaucoup plus large que son doublet, fait écho à celle qui existe pour le couple *ici/là*. En effet, si l'on prend la description du *Bon Usage* (1997 : 921), on voit que *ici* « marque ordinairement l'endroit où l'on se trouve » et s'oppose ainsi à *là* « qui désigne un endroit autre que celui où l'on est. », ce qui renvoie à l'opposition entre *voici* et *voilà* en termes de proximité et d'éloignement. De même que *voilà*, *là* sort de cette opposition : il tend à devenir, parallèlement à ses emplois locatifs, un marqueur du discours et laisse sa place à *là-bas* qui « d'un lieu moins élevé que celui où l'on est » devient naturellement « un lieu plus ou moins éloigné » (Brault, 2004 : 177). L'opposition *ici/là* en termes de proche/lointain est remplacée par l'opposition *ici/là-bas*, de même que l'opposition *voici/voilà* en termes de proximité/éloignement n'a plus lieu d'être.

Comme le couple *voilà/voici*, *là/ici* a des emplois autres que spatiaux : ils peuvent désigner un point temporel ou un espace textuel, avec une différence cependant : *ici* désigne « un lieu intimement lié à la présence du locuteur » (Brault, 2004 : 184), qu'il soit spatial, textuel ou temporel, tandis que *là* est caractérisé par une indifférenciation quant au trait locuteur et au trait spatial. Brault définit ainsi la triade *ici/là/là-bas* (2004 : 180) :

ici	là	là-bas
[+locuteur]	[-locuteur]	[-locuteur]
[-éloigné]	[-éloigné]	[+éloigné]

Voilà et *là* possèdent donc un certain nombre de similarités : à l'origine, ils marquaient tous les deux l'éloignement par rapport aux formes *voici* et *ici*. Cette valeur spatiale s'est estompée, et *voilà* et *là* sont devenus deux formes non marquées, et donc plus usitées, par rapport à leur doublet *voici* et *ici*.

Les occurrences du volet francophone de *Lancom* permettent de plus d'établir un parallèle intéressant entre le fonctionnement de *là* et celui de *voilà* en conversation.

Là possède en effet des emplois que l'on pourrait appeler « mémoriels²³² », qui permettent de renvoyer, comme *voilà* confirmatif, à un savoir partagé des deux interlocuteurs :

(282). [à propos des étiquettes que l'on met sur les bagages à embarquer en soute]
 C2- d/e toute façon on on on en a gardé beaucoup des années précédentes on en a au moins un ou deux = = tu t/e rappelles on en a un de la Sabéna là tu sais quand j/e suis allé en Tunisie \$ et puis j/e pense qu'on en a d'autres
 C1- très bien
 (agence de voyage, «retrait d'un billet d'avion pour Nice», corpus *Lancom*)

Dans cette intervention, le fils du client fait appel à la mémoire de son père et désigne par *là* un espace temporel commun, comme le soulignent les expressions *tu te rappelles* et *tu sais*. Ce *là* mémoriel peut être assimilé au *là* de clôture qu'analyse Barbéris (1992) : l'appelant « clôture » à cause de la position finale qu'il occupe au sein du groupe syntaxique, ce *là* a un fonctionnement déictique particulier qui échappe aux catégories traditionnelles d'endophore et d'exophore, et qui peut être rapproché de la « Deixis am Phantasma » de Bühler (*Sprachtheorie*, 1934, cité par Barbéris, 1992 : 573) : « *deixis à cible imaginaire, ou fantasmatique* ». Dans ce cadre-là, l'adverbe *là* désigne un objet absent, obligeant « l'interlocuteur à opérer un rattrapage de cohérence, et à jouer un rôle actif dans la construction de la référence », il « participe de cette orientation du destinataire vers le destinataire » (*ibid.* : 574). Cette deixis mémorielle peut renvoyer à un savoir personnel, comme à un savoir « public » supposé partagé :

(283). C- alors la navette oui à propos **je ne sais pas si vous connaissez** le sketch euh sur eu:h **vous savez** l'avion sur (l'eau dix) il est très rapide là
 E- non
 (agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

On retrouve des expressions de rappel (*je ne sais pas si vous connaissez, vous savez*) accompagnant *là*, qui sont finalement mises en échec par la réponse négative de l'employée. Dans ces deux échanges, *là* ne peut être remplacé par *ici*, mais il peut aussi être effacé sans nuire à la compréhension de l'énoncé. Ce qu'il apporte en plus, c'est un renvoi à un savoir supposé commun, qu'il soit d'ordre personnel ou non. Ce savoir partagé peut également renvoyer à la connaissance d'un script. Ainsi dans cette scène du « baby-sitting », où le père renvoie à un fait que la baby-sitter doit savoir : les tarifs que l'on pratique, et dont il faut parler dans une conversation comme celle-ci, où il s'agit d'embaucher une baby-sitter :

(284). P- bon alors écoutez pour pour les tarifs là bon **je sais pas eu:h si vous avez l'habitude de faire ça** quelle est vo:s quelles sont un petit peu vo:s vos exigences [...]
 (« baby-sitting », séq.3, corpus *Lancom*)

²³² Terme que nous empruntons à Neveu (2000 : 39) : la deixis mémorielle « procède à une désignation *in absentia*, c'est-à-dire sans mention préalable ni présence situationnelle du référent, et [qui] par conséquent entre difficilement dans le cadre de l'opposition endophore/exophore [...] »

Dans tous ces emplois, *là* possède une propriété qui a bien été notée par Wilmet (2003 : 467) : si *ici* désigne « l'endroit où je situe mon moi » et *là* « l'endroit – proche ou lointain- dont j'exclue mon moi », *là* dans l'usage courant vient supplanter *ici* dans le sens où il « dégage symboliquement une place pour l'allocutaire ». Wilmet cite comme exemple l'expression « viens là » qui a supplanté « viens ici ». En disant « viens là », je ménage un espace pour l'allocutaire et pour moi. C'est ce même processus qui permet d'expliquer les *là* mémoriels du corpus : en utilisant *là*, je fais référence à un espace mémoriel partagé par mon interlocuteur et moi-même. Le fait que *là* ménage une place pour l'allocutaire explique l'idée de consensus et de savoir partagé attachée à *voilà* dans tous ses emplois.

IX.3.3. D'ACCORD ET O.K.

Le marqueur *O.K.* est assez fréquemment employé par les francophones, après *oui*, *d'accord* et *voilà*₂ (6,7% des marqueurs d'accord). Sa fréquence est en revanche beaucoup plus faible chez les néerlandophones : 3,3% des marqueurs d'accord, même s'il se place en troisième position derrière *oui* et *d'accord*.

Chez les francophones, les écarts entre les interactions sont très importants : sur l'ensemble des marqueurs d'accord, le pourcentage de *O.K.* varie entre 0,6% et 15,6%. Cette variation semble être liée à des différences de génération : les jeunes entre vingt et trente ans (« Lesbos » : 9,8% , « les véliplanchistes » : 9,9%) ont tendance à employer plus de *O.K.* que les moins jeunes (la cinquantaine) (« billet d'avion pour Nice » : 4,3% ; « un couple peu commode » : 2,4% ; « billet de train » : 3 occurrences de *O.K.*, toutes attribuées à l'employée M ; Suède : 1,2%). La génération qui se situe entre 30 et 40 ans ne permet pas de mettre en valeur une corrélation notable entre l'âge et l'emploi de *O.K.*, mais seulement des variations individuelles (« Égypte » : 3,6% vs. « un gentil client » : 10%).

Cette différenciation par génération explique d'autant moins le faible emploi de *O.K.* chez les jeunes néerlandophones. La raison est à chercher du côté des manuels qui ne mentionnent jamais ce marqueur d'accord. Ce terme ne correspond pas en effet aux critères du « bon usage » : non seulement il est connoté comme « jeune » et familier, mais aussi comme un américanisme peu utile et comique (voir un personnage du film *Les Visiteurs*, qui exagère l'accent américain prononcé par un français : *okay*), aisément remplaçable par des termes franco-français.

Et pourtant, *O.K.* est assez souvent employé par les francophones, aux mêmes postes que *d'accord*, comme réponse à une assertion (3,1% des réponses) :

(285). E- [...] celui-là l'avantage c'est que vous avez énormément d'activités qui sont proposées dans l'hôtel = parce que c'est un véritable resort

C- **O.K.**

(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

comme validation ternaire (16% des validations) :

(286). E- donc vous êtes libres à partir de quand vous me dites ?

C- douze août

E- **O.K.**

(agence de voyage, « Les Baléares », données personnelles)

et comme réponse à une assertion-requête de faire (10,6% des réponses) :

(287). E- et après l'hôtel euh bah lancer la demande au plus vite hein maintenant
 C- ouais **O.K.**
 (agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

O.K. et *d'accord* peuvent également s'associer : *O.K.* apparaît dix-neuf fois en compagnie de *d'accord* dans le volet francophone, et de manière privilégiée dans l'ordre *d'accord O.K.* (16 fois). Ces deux termes forment également un type particulier d'échange question-réponse, quasiment grammaticalisé :

(388). E- vous vous prenez un vol Air France à seize heures quarante-cinq au départ de Roissy
 C- hm
 E- **O.K.?**
 C- **d'accord**
 (agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

Il semble donc que l'usage commence à vulgariser ce marqueur souvent considéré comme « jeune » et « familier », si bien que les apprenants néerlandophones auraient tout intérêt à connaître ce marqueur.

IX.3.4. CONCLUSION

Différentes familles de marqueurs

L'étude conversationnelle de *voilà* est très riche parce qu'elle permet d'envisager de nouvelles associations, et de remettre en cause de vieux paradigmes : *voilà* devrait apparaître sans *voici* dans l'enseignement du FLE, ou bien en approfondissant l'opposition entre les deux morphèmes par l'ajout de couples au fonctionnement similaire : *là/ici*, mais aussi les morphèmes adverbiaux *-là/-ci*. C'est surtout en tant que marqueur de confirmation que *voilà*₂ permet d'étudier un certain nombre d'autres marqueurs complémentaires : *tout à fait*, *absolument* et *exactement*, ou concurrents : *c'est ça*. Enfin, *d'accord* ne peut être évoqué sans son doublet *O.K.*, soumis à des paramètres générationnels particuliers.

Conclusion didactique

L'étude de l'ensemble de ces marqueurs d'accord et de leurs emplois remet en question la validité des différents types d'actes de langage exprimant l'accord proposés dans les manuels. En effet, chaque manuel secrète sa propre typologie. Dans les manuels *Reflets 1* et *2* (1999), méthode basée sur un feuillet-vidéo, donc axée sur les échanges conversationnels, les marqueurs d'accord ne sont pas abordés. Dans *Forum 2* (2000 : 151) en revanche, les auteurs proposent différentes tournures pour « exprimer son accord/approuver » ou « exprimer son approbation/sa désapprobation ». A un niveau débutant, il serait en réalité assez judicieux de ne proposer que deux catégories d'actes : « approuver » et « confirmer ». On pourrait dans un premier temps n'introduire que trois marqueurs : *oui*, *d'accord* et *voilà*, car ce sont les plus employés par les francophones, pour ensuite introduire d'autres marqueurs moins employés, mais relativement fréquents : *c'est ça*, *tout à fait* et *O.K.* On aboutirait alors à trois

catégories de marqueurs qui servent tous à « exprimer l'accord » d'une manière différente : *O.K.* et *d'accord* d'un côté, les marqueurs superlatifs *tout à fait* ou *absolument*, et enfin *voilà*₂ et *c'est ça*. L'objectif serait à la fois d'éviter l'effet de liste, la « malédiction paradigmatique » (Beacco, 1989 : 144), et la multiplication des actes de langage : en effet, entre « approuver » et « donner son approbation », la différence est subtile...En même temps, il paraît tout à fait impossible d'expliquer à des apprenants, qui plus est de niveau débutant, les valeurs de chaque marqueur d'accord, sans rentrer dans des spécifications bien trop pointues pour eux. On peut donc sensibiliser les apprenants aux différentes manières d'« exprimer l'accord », à partir d'exemples bien choisis dans des contextes relativement stéréotypés : *d'accord* et *O.K.* seraient ainsi présentés comme expressions de l'accord en évaluation ternaire, puisque c'est l'une de leur valeur principale, même lorsqu'ils enchaînent sur une assertion ; *voilà*₂ et *c'est ça* pourraient apparaître après une demande de confirmation, les deux termes pouvant être substitués à *oui* et *tout à fait*, ces deux derniers pouvant constituer les réponses à une question. Cette présentation permettrait de plus de sortir des échanges question-réponse qui constituent la majeure partie des dialogues des manuels de FLE :

<i>ratifier une réponse</i>	<i>confirmer</i>	<i>répondre à une question totale</i>
- vous voulez partir quand ? - le 5 février - d'accord/O.K.	- vous partez le cinq février c'est ça ? - voilà/c'est ça	- est-ce que vous partez le cinq ? - oui/tout à fait

Figure 36. Enseigner les valeurs de quelques marqueurs d'accord : présentation synthétique et contrastée.

IX.4. L'EVALUATION DE L'ENSEIGNANT : QUELS MARQUEURS D'ACCORD ?

Nous n'avons jusque-là envisagé que les locuteurs francophones comparés aux productions des apprenants néerlandophones, pour dégager les valeurs des différents marqueurs d'accord les plus employés. Qu'en est-il de la pratique du marqueur d'accord chez les enseignants ? Nous allons voir qu'ils exploitent les valeurs profondes des marqueurs d'accord pour donner sens à leurs évaluations, mais d'une manière différente de l'interaction hors-classe.

IX.4.1. LE *FEED-BACK* EVALUATIF : CARACTERISTIQUES

Le terme renvoie au domaine de recherche du traitement de l'erreur. Selon Ellis (1996 : 583), le *feedback* est un terme général pour l'information donnée par l'interlocuteur à la réception et la compréhension d'un message. Selon Chaudron (1995 : 132), le *feed-back* a été largement étudié en théorie de l'information et en recherche sur la communication en général en dehors de tout contexte d'apprentissage. Nous donnerons une acception plus restreinte au terme, en suivant le schéma de l'échange didactique proposé par Sinclair & Coulthard (1975), qui place le *feedback* en troisième membre de l'échange. Il faut donc distinguer deux types d'évaluations qui ont tendance à se confondre dans l'échange didactique. On

peut d'abord donner une acception interactionniste à l'évaluation, et la considérer comme le troisième temps réparateur de l'échange ; dans ce sens, elle a alors essentiellement une fonction réactive, ce que l'on a vu chez les locuteurs francophones de l'agence de voyage. Mais en classe, à cette première acception se surimpose l'acception proprement didactique : selon Morsel (1984 : 67), l'évaluation sera « toute intervention de l'enseignant constituant un jugement sur l'axe acceptation-refus de ce qui vient d'être dit ou fait ». En acquisition des langues (voir Ellis, 1996 : 583), on distingue le *feedback* négatif, c'est-à-dire la correction d'erreurs, et le *feed-back* positif qui consiste en évaluation et appréciation. Le *feed-back* évaluatif est l'un des rôles fondamentaux de l'enseignant qui est le représentant de « la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage » (Dabène, 1984a : 132).

Après la théorie de l'information, l'analyse du *feed-back* s'est développée en acquisition des langues. Les chercheurs ont d'abord étudié les types d'erreurs repris dans les *feed-back* ; ils ont surtout cherché à savoir si la correction d'erreurs avait un impact sur l'apprentissage, ce qui n'est pas encore vraiment confirmé. Très peu de chercheurs se sont intéressés en revanche à la formulation linguistique du *feed-back* positif, à part quelques études sur la langue anglaise : Hullen (1989, cité par Cook, 1991 : 92) a montré que 30% des remarques des enseignants dans le *feed-back* consistent en *right, okay etcetera*.

Dans une perspective linguistique et didactique, il serait pourtant intéressant de connaître la nature de l'*input* auquel les apprenants sont exposés. Nous avons vu que dans nos scènes d'évaluation des jeux de rôles, la formulation de la question est soumise à des exigences particulières et qu'elle mobilise des structures différentes de la conversation hors-classe, tout en exploitant pleinement leur valeur linguistique profonde. Qu'en est-il de la formulation du *feedback* ? Nous n'étudierons qu'une infime partie de celui-ci. Nous nous focaliserons en effet sur l'emploi des marqueurs d'accord dans le *feedback* positif des quatre enseignants du corpus. Notre étude sur les marqueurs d'accord dans les interactions à l'agence de voyage développée *supra* nous donnera un point de comparaison avec ce que fait l'enseignant. L'étude linguistique des marqueurs d'accord nous sera surtout d'une grande aide. Nous verrons en effet que si l'enseignant emploie les marqueurs d'accord d'une manière très particulière, la valeur principale propre à chaque marqueur est cependant conservée et habilement (même inconsciemment) exploitée.

IX.4.2. LES MARQUEURS D'ACCORD DANS L'EVALUATION TERNAIRE CHEZ LES QUATRE ENSEIGNANTS : UNE PRATIQUE PARTICULIERE

Les interactions à l'agence de voyage nous ont permis de mettre en lumière des valeurs particulières à certains marqueurs d'accord très employés, comme *voilà₂*, *d'accord*, *tout à fait*, valeurs qui étaient souvent associées à des places privilégiées au sein de l'échange et de l'interaction. Ainsi dans le membre évaluatif de l'échange, c'est *d'accord* qui apparaissait en première place devant *oui*, tandis que des marqueurs par ailleurs fort employés comme *voilà₂* ou *tout à fait* n'apparaissaient que très rarement à cette position. Retrouve-t-on les mêmes résultats dans le *feedback* des enseignants, ou bien assiste-t-on, sous la pression de

contraintes interactionnelles autres, à une nouvelle hiérarchie de l'accord ? Le graphique suivant présente une vision contrastée des résultats :

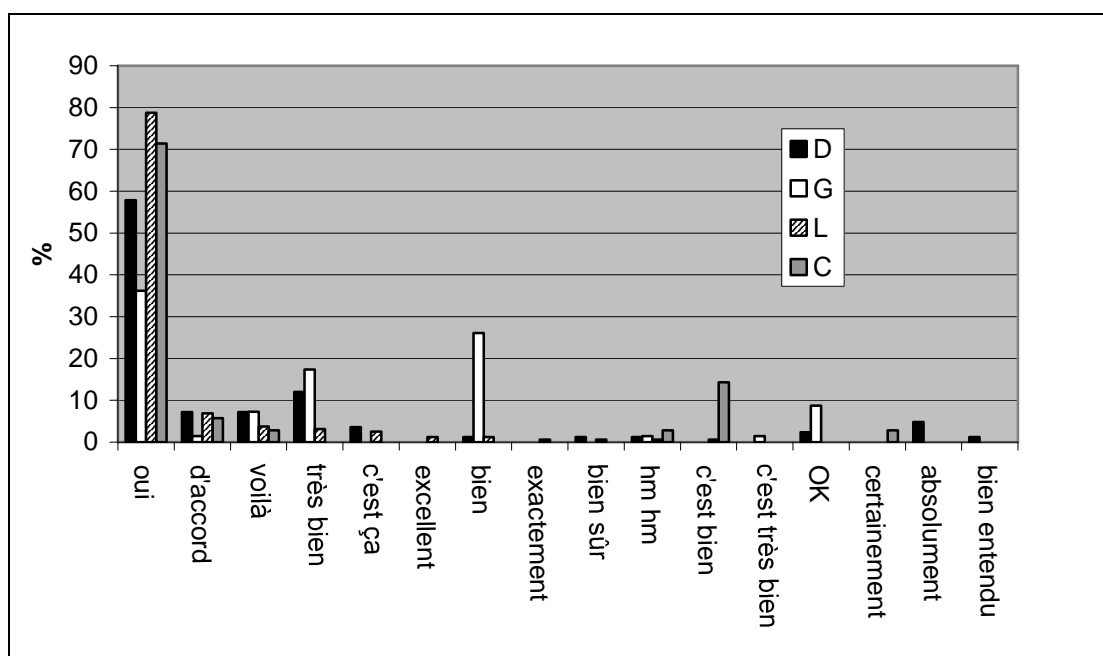


Figure 37. Les marqueurs d'accord dans l'évaluation ternaire chez les quatre enseignants.

Ce que l'on remarque, c'est qu'il y a une forte disparité entre les quatre enseignants. En effet, par rapport à Mme G (36,2%), M. L utilise par exemple une forte proportion de *oui* (78,8%) ; Mme G emploie beaucoup de *bien* (26,1% des marqueurs) alors que Mme C préfère l'expression *c'est bien* (14,3%). Ensuite, les enseignants n'emploient pas le même nombre de marqueurs : Mme G utilise huit sortes de marqueurs d'accord, Mme C six, M. L et Mme D onze.

Ce que les enseignants ont en commun dans l'emploi des marqueurs d'accord, c'est que tous se démarquent de la manière des francophones dans les interactions à l'agence de voyage. Tandis que ces derniers emploient beaucoup de *d'accord* dans le cadre de l'évaluation ternaire (36,9% des marqueurs), le taux de *d'accord* est ici relativement faible (entre 7,2 et 1,4%) et équivalent en tout cas à celui des *voilà* (entre 7,2 et 3,8%). La typologie des marqueurs se rapproche en fait de celle de la réponse à une demande de confirmation dans les interactions à l'agence de voyage. On y retrouve en effet des marqueurs comme *voilà*, mais aussi *c'est ça*, *exactement* et *absolument*. Ces marqueurs sont de plus concurrencés par d'autres marqueurs très employés en interaction didactique, comme *très bien*, *bien* ou *c'est bien*, qui ont une valeur d'évaluation didactique positive.

Nous avons vu que, dans l'interaction didactique, les marqueurs d'accord en position ternaire d'échange jouent un double rôle ; ils expriment à la fois l'accord interactionnel par rapport à l'assertion précédente, mais aussi l'évaluation de cette dernière selon une échelle qui va du négatif vers le positif. Cette caractéristique va

de ce fait donner un profil particulier aux marqueurs d'accord chez l'enseignant, lié encore une fois à son rôle professionnel. Nous chercherons à étudier ce qu'ils peuvent exemplifier de la manière dont on exprime l'accord en français en situation ordinaire, tout en montrant que certaines caractéristiques restent attachés à la situation didactique. C'est pourquoi nous nous focaliserons notamment sur la différence entre *voilà* et *d'accord* que nous avons déjà étudiée dans les interactions à l'agence de voyage.

IX.4.3. LES MARQUEURS D'EVALUATION TERNAIRE DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT : ANALYSE LINGUISTIQUE ET INTERACTIONNELLE

Le marqueur oui

Il est très employé par les enseignants, bien plus que dans les scènes authentiques à l'agence de voyage. Son pourcentage se rapproche en fait de celui de leurs élèves dans les jeux de rôles « à l'agence de voyage » : la proportion moyenne de *oui* s'élève à 65,5% chez les quatre enseignants, tandis qu'elle n'est que de 35% chez les francophones de l'agence de voyage, mais de 59,8% dans les jeux de rôles des élèves néerlandophones.

Le marqueur *oui* se présente souvent en association avec d'autres marqueurs plus explicitement évaluatifs d'un point de vue didactique, notamment *très bien*, *bien*, *c'est bien* :

- (289). C- [...] encore une autre erreur que vous auriez entendue ? oui ?
 E- pour ils
 C- pour ils **oui c'est bien** pour ils on a pour moi pour toi pour lui pour nous pour vous et pour↑
 E- *eux*
 C- *eux* **oui c'est bien** pour eux
 (C.10, év.1, données personnelles)

Mais il apparaît surtout en association avec une reprise des propos de l'élève :

- (290). L- eu:h ik bel U op ik \$ dan (prénom)
 E- je vous appelle
 L- **je vous appelle oui** ou = quand on ouais
 (L.5, év.1, données personnelles)

Lorsqu'il est seul, *oui* joue souvent le rôle d'un continuateur, d'une invitation à poursuivre la formulation de la réponse :

- (291). G- [...] il faut *épeler le nom* qu'est-ce que c'est *épeler* ? = *épeler* ? (prénom) ? est-ce que tu peux épeler le nom ? = ici Marais vas-y
 E- M.
 G- **oui**
 E- A.R.A.I.S.
 G- **oui c'est très bien** n'oubliez pas hein de *épeler*
 (G.1, év.4, données personnelles)

Le premier *oui* valide le début de la réponse exacte et invite l'élève à continuer. En revanche, la réponse complète est sanctionnée par un *oui* renforcé par *c'est très*

bien. On voit donc d'emblée qu'il existe une sorte de gradation dans l'évaluation didactique, *oui* seul ne servant pas, généralement, à une évaluation définitive.

Marqueurs d'évaluation des fausses questions/questions référentielles

Contrairement à ce qui se passe dans l'interaction hors-classe où *d'accord* est la marque d'évaluation ternaire par excellence, le marqueur *d'accord* est concurrencé dans le discours des enseignants par d'autres marqueurs, notamment *voilà₂*, *très bien* et *c'est ça*. Nous étudierons d'abord la différence entre *voilà₂* et *d'accord* dans le discours de l'enseignant, pour ensuite creuser cette différence en l'enrichissant par d'autres marqueurs.

En moyenne, *voilà₂* et *d'accord* ont des fréquences d'apparition quasi équivalentes : 5,66% pour l'un contre 5,38% pour l'autre sur l'ensemble des quatre enseignants. C'est dire que *d'accord* n'occupe pas, comme c'était le cas chez les francophones à l'agence de voyage, la première position pour évaluer le discours de l'autre. Cette ratification au niveau interactionnel se double ici au niveau didactique d'une valeur de confirmation que possède *voilà₂*. Ainsi par sa valeur, *voilà₂* pourrait être le marqueur d'évaluation prototypique de l'échange classique de la classe de langue, lorsque celui-ci est initié par une *display question* :

- (292). D- à un certain moment tu as dit= *tu peux réserver pour moi une chambre*
 = ça ne va pas hein
 E- voulez-vous
 D- **voilà = absolument** = *voulez-vous*
 (cass.11, série 23, séq.8, corpus *Lancom*)

Dans cet échange, Mme D connaît la réponse à sa question, l'objectif n'est pas de savoir si l'élève la connaît lui aussi, mais plutôt de rendre explicite ce savoir. *Voilà₂* confirme ainsi après coup l'existence d'un savoir commun que le professeur, en disciple de Socrate, doit faire émerger. Il y a bien dans ce *voilà₂* l'idée d'un savoir supposé partagé et antérieur à l'énonciation de la question. La fausse question est ainsi une sorte de pendant inversé de la demande de confirmation : dans celle-ci, le locuteur demande confirmation à propos d'un fait à un interlocuteur-expert qui, par son statut, son rôle ou l'état de ses connaissances, en sait plus que lui sur le sujet. Ce dernier pourra donc répondre par *voilà₂*. Inversement dans la fausse question, c'est l'expert qui pose la question, et qui peut donc accuser réception par *voilà₂*. Dans les deux situations d'échange, fausse question et demande de confirmation, la question n'est pas une réelle demande d'information, et dans les deux cas, c'est celui qui en sait le plus qui est autorisé à répondre par *voilà₂*. Vu le nombre important de fausses questions dans le discours des enseignants, il n'est donc pas étonnant de voir apparaître *voilà₂*.

En revanche, *d'accord* apparaît toujours lorsqu'il s'agit de sanctionner la réponse à une question référentielle dont le demandeur ne connaît pas la réponse :

- (293). [à propos de la note donnée au jeu de rôles par les apprenants]
 L- ce jeune homme c'est un stagiaire \$ = ouais alors euh (prénom) ah oui euh (prénom) plutôt ouais
 E- euh pour la deuxième colonne
 L- oui↑

- E- euh huit
 L- huit↑
 E- et pour la troisième colonne = euh quatre
 L- quatre = **ouais d'accord** = euh (prénom)↑
 E- euh sept et: = quatre
 L- sept et quatre oui = **oui d'accord** eu:h il faut se dépêcher un tout p/etit peu
 eu:h il i/ y a des gens qui ont noté quelque chose pour la langue = (prénom) ?
 (L.6, év.4, données personnelles)

Dans cet échange, *voilà*₂ est quasiment impossible : les élèves doivent donner une note d'appréciation sur le jeu de rôles qu'ils viennent d'entendre et l'enseignant ne peut pas *a priori* deviner leur choix.

Marqueur privilégié pour la question référentielle qui accepte difficilement une évaluation ternaire en *voilà*₂, *d'accord* peut cependant apparaître dans le troisième membre d'un échange initié par une fausse question :

- (294). L- = = euh allez on on retrouve le même problème *we we huwen nous nous*
 E- marions
 L- *nous nous marions* **oui d'accord** donc c'est oui donc il faut l'ajouter ici hein
nous nous marions hein oui bon = [...]
 (L.8, év.5, données personnelles)

Dans cet échange, *d'accord* sanctionne une évaluation positive et définitive, mais on peut se demander s'il n'y a pas là une manière plus ou moins consciente chez l'enseignant de faire comme si la question qu'il avait posée était une question référentielle ouverte, à l'instar de ce qui pourrait se passer en dehors de la classe. Ainsi, Mme D et M. L emploient un grand nombre de *d'accord* comme sanction positive d'une fausse question (M. L : 4 *d'accord* / 11, Mme D : 4/6). Chez Mme C et Mme G en revanche, *d'accord* sert uniquement à évaluer la réponse à une question référentielle. Chez Mme G, c'est *O.K.* qui remplace *d'accord* lorsqu'il s'agit d'évaluer une fausse question (5/6 *O.K.*) :

- (295). G- [...] *vous dormir* (prénom) ?
 E- vous dormez
 G- vous dormez **O.K.**
 (G.2, év.4, données personnelles)

Il existe donc des styles personnels dans l'emploi des marqueurs d'accord. Est-ce que cela signifie que *d'accord* et *O.K.* soient équivalents à *voilà* comme évaluation ternaire ? Pas exactement.

Voilà et d'accord comme évaluation d'une fausse question : des valeurs différentes
Voilà et *d'accord* ont des valeurs bien différentes qui apparaissent clairement lorsque les deux formes sont employées dans un même échange :

- (296). D- [...] comment est-ce qu'on salue quelqu'un ?
 E- puis-je aider ?
 D- puis-je aider ?
 E- puis-je vous aider
 D- **d'accord = très bien** = *puis-je vous aider* = qu'est-ce que tu as dit avant ?
 E- bonjour monsieur

D- **voilà**(cass.11, série 23, séq.3, corpus *Lancom*)

D'accord évalue la réponse de l'élève, mais pas exactement au même titre que *voilà*. En effet dans l'échange ci-dessus, l'élève commence par donner une mauvaise réponse, il ne dit pas comment on salue quelqu'un, mais comment on peut ouvrir l'interaction : *puis-je vous aider* ? Cette erreur suscite en fait un nouvel échange enchâssé au cours duquel l'enseignante accepte la réponse de l'élève, mais reprécise aussi sa question initiale : *d'accord [...] qu'est-ce que tu as dit avant* ? Autrement dit, *d'accord* a sanctionné positivement une réponse qui n'était pas celle attendue par l'enseignant. C'est *voilà₂* en revanche qui évalue positivement la bonne réponse.

Voilà₂ exprime donc une sorte de confirmation superlative, c'est la raison pour laquelle contrairement à *oui* et *d'accord*, il ne peut être associé à *mais* :

(297). D- [...] un synonyme pour *renommé* = *un restaurant renommé* [...]

E- célèbre ?

D- *célèbre* = **oui** = mais est-ce qu'on va dire que *le restaurant est célèbre* ?

D- *célèbre* = **d'accord** = mais est-ce qu'on va dire que *le restaurant est célèbre* ?

D- *célèbre* = ****voilà** = mais est-ce qu'on va dire que *le restaurant est célèbre* ?

(cass.11, série 23, séq.2, corpus *Lancom*)

Avec *d'accord*, cet énoncé fonctionne parfaitement, mais moins facilement avec *voilà₂*.

Contrairement à *d'accord*, *voilà₂* apparaît souvent pour sanctionner une réponse « difficile », c'est-à-dire qui a exigé une certaine réflexion, une certaine recherche, de la part de l'élève :

(298). L- <INT> L écrit au tableau </INT> quand est-ce qu'on dit *qui c'est un frère* = *qui* = *qui* est possible dans une autre structure = *un frère die werkt op die in Turkije werkt* donc là on dit *qui* (prénom) ?

E- qui travaille en Turquie

L- **voilà** par exemple = donc là on peut dire *j'ai un frère qui travaille en Turquie*

(L.5, év.4, données personnelles)

Dans cet échange, M. L pose plusieurs fois sa question initiale, les pauses, signalées par le signe =, correspondent au temps laissé aux apprenants pour répondre. La bonne réponse est d'autant plus méritoire qu'elle a été difficile à trouver. Dans l'interaction didactique, *voilà₂* vient ici valoriser un processus de recherche plus ou moins difficile, ce qui lui confère une nuance résultative. Nous avons vu *supra*, qu'une des valeurs fondamentales de *voilà₁* est qu'il indique le résultat d'un processus. Dans l'interaction didactique, *voilà₂* sanctionne le résultat positif d'un processus mental (changement d'état dans son aspect final), qui peut occuper plusieurs tours de parole, le temps que l'élève trouve la réponse correcte :

(299). G- *dans* c'est *dans un port sicilien* si vous dites le nom de la ville on va dire à par exemple à *Venise* hein **maintenant le genre des noms géographiques oui** ?

E- *en Suisse*

G- non c'est pas la préposition (prénom) c'est le genre oui = donc l'article oui

E- *la Suisse et le Portugal sont de très grands pays touristiques*

G- **voilà** *la Suisse* féminin *le Portugal* = [...]

(G.3, reprise globale, données personnelles)

Mme G réoriente sa question initiale avant d'avoir la réponse attendue : *non c'est pas la préposition (prénom) c'est le genre*. Pour l'élève, la réponse ne semble pas évidente, elle est d'autant plus méritoire, ce que Mme G sanctionne par *voilà*₂.

Au contraire, les évaluations en *d'accord* ou *O.K.* après une fausse question enchaînent sur des réponses « faciles », qui n'ont pas été l'objet d'une recherche cognitive particulière de la part de l'élève :

(300). G- deux *une chambre d'hôte* ? (prénom) ?

E- logement chez des particuliers

G- **bien** *logement chez des particuliers* vous connaissez toujours le terme en anglais pour ça ?

E- bed and breakfast

G- **O.K.** *un gîte* ? (prénom)

E- logement très souvent à la campagne dans une maison, un logement réduit

G- **O.K.** = les arrhes ou un acompte (prénom) ?

(G.3, reprise globale, données personnelles)

Dans ce passage, Mme G a repris les erreurs principales de ses élèves sous la forme d'exercices qu'ils réalisent ensemble. Les élèves doivent donc répondre aux différentes questions qui leur sont proposées sur une feuille polycopiée. Il s'agit donc d'une reprise d'évaluation, la réponse doit être plus ou moins évidente pour les élèves, puisqu'ils ont déjà eu l'occasion de l'entendre pendant les séquences d'évaluation. Dans ce type d'échange au rythme relativement soutenu, on voit alors apparaître des évaluations en *O.K.* et *d'accord*, qui correspondent exactement à leur valeur de base profonde, celle d'« accusé de réception ». Dans ces cas-là, l'enseignant ne valorise pas la réponse par un marqueur d'accord comme *voilà*₂, qui indique que l'élève a parfaitement répondu aux attentes de l'enseignant, mais par un marqueur qui enregistre simplement la réponse. On retrouve donc ici les principales distinctions entre *d'accord* et *voilà*, employées à des fins didactiques.

Voilà, d'accord et les marqueurs d'accord superlatifs

*Voilà*₂ est donc le marqueur de l'évaluation positive absolue par rapport à *d'accord*. Il s'associe avec des marqueurs superlatifs comme *absolument* ou *exactement*, comme dans les interactions authentiques à l'agence de voyage, ce qui est impossible pour *d'accord* :

(301). D- *wanneer zult U aankomen* ? je préfère cette structure-là = qui va me traduire ? = (prénom) ? = *wanneer zult U aankomen* ?

E- quand arrivera = quand arriverez-vous ?

D- **absolument** = quand arriverez-vous ?

(cass.11, série 23, seq.3, corpus *Lancom*)

E- **voilà absolument** = quand arriverez-vous ?

E- ***d'accord absolument** = quand arriverez-vous ?

D'accord ne peut servir qu'à enregistrer une réponse, sans finalement donner une appréciation positive. L'emploi différentiel que font les enseignants de *voilà*₂ et

d'accord montre même qu'il est plutôt orienté négativement. Ainsi avec *d'accord*, on ne peut pas rajouter un argument supérieur, et qui va dans le même sens que le premier énoncé. Pour le vérifier, on peut utiliser un test avec l'adverbe *même*, dont la valeur argumentative est de présenter « une proposition *p*' comme un argument en faveur d'une conclusion *r*, et un argument plus fort que des propositions *p* antérieures » (Anscombe & Ducrot, 1988 : 58) :

- (302). E1- Naples est une ville de théâtre
 E2- **voilà**, c'est *même* la plus grande ville de théâtre d'Italie
 E2- ***d'accord**, c'est *même* la plus grande ville de théâtre d'Italie

Dans ces énoncés, *d'accord* est impossible, il ne peut pas servir à enchaîner sur un argument qui va dans le même sens que le premier. En revanche, il enchaîne parfaitement sur un argument contraire, articulé par la conjonction *mais*, dont la propriété est d'introduire un argument *p*' qui oriente vers une conclusion non-*r*, dans un énoncé du type : *p* (= *r*), *mais p*' (= non-*r*). Ainsi, si l'on reprend l'exemple précédent, et que l'on modifie son orientation argumentative, c'est cette fois-ci *voilà*₂ qui est impossible :

- (303). E1- Naples est une ville de théâtre
 E2- d'accord, mais c'est aussi une ville très mafieuse
 E2- ***voilà**, mais c'est aussi une ville très mafieuse

Dans cet échange, *d'accord* sert à concéder un argument, mais oriente vers une conclusion opposée, c'est-à-dire que sa valeur argumentative, contrairement à *voilà*, n'est pas pleinement positive. La valeur argumentative négative de *d'accord* explique pourquoi l'on parle pour *d'accord* d'un marqueur plutôt « neutre », en réalité argumentativement et potentiellement orienté vers une proposition à valeur argumentative inversée par rapport à la proposition qu'il a servi à valider.

Voilà et les autres marqueurs

Dans le cadre de la fausse question, les marqueurs d'évaluation ternaire sont donc fortement différents de ce qui se passe en situation hors-classe. Ils sont en revanche fort proches de ceux que l'on retrouve dans la demande de confirmation, comme *c'est ça* :

- (304). D- [...] = *hebt U ervaring* ?
 E- avez-vous d'expérience ? \$
 D- ah ah faute répète-le s'il vous plaît à haute voix
 E- avez-vous d'expérience ?
 D- non ah je croyais que c'était correct
 E- avez-vous des expériences ?
 D- non
 E- de l'expérience
 D- de l'expérience **oui voilà c'est ça** avez-vous de l'expérience
 (cass.16, série 29, séq.5, corpus *Lancom*)

Il est à ce propos remarquable de voir que le marqueur *bien sûr*, qui est souvent proscrit à ce poste en conversation ordinaire comme *FTA*, apparaît ici de manière assez régulière, notamment chez Mme C, pour évaluer la réponse de l'élève :

(305). C- *prendre l'œil ou bien enl/ever l'œil pas lever hein lever c'est ça lever* alors faire une énucléation est-c/e que c'est une opération assez compliquée tu m/e donnes d'abord un synonyme de *compliqué*

E- difficile

C- *difficile bien sûr* c'est vrai c'est une opération difficile ? = tu me dis (prénom)↑

(C.12, données personnelles)

L'évidence, qui n'est généralement pas bonne à dire lorsqu'on a posé une question, est ici parfaitement acceptée par l'élève, comme si sa réponse, correcte, allait de soi pour tout le monde.

Les marqueurs d'évaluation didactique par excellence : bien , très bien, c'est (très) bien

Ces marqueurs expriment l'évaluation à la fois au sens didactique et au sens interactionnel. Chaque enseignant a sa manière de dire : M. L utilise très peu ces marqueurs (3,1% de *très bien* parmi les marqueurs d'accord d'évaluation ternaire), tandis que Mme C, francophone de Bruxelles, aime bien l'expression *c'est bien* (14,3%), et Mme G affectionne *bien* (26,1%) et *très bien* (17,4%) :

(306).a. C- [...] = *vous partirez le premier juin au hôtel*

E- *à l'hôtel*

C- *à l'hôtel oui c'est bien* [...]

(C.10, év.1, données personnelles)

b. D- *où est situé le magasin* autre possibilité pour *est situé* ?

E- *où se trouve*

D- *oui très bien où se trouve le magasin*

(cass.16, série 29, séq.6, corpus *Lancom*)

c. [exercice sur les prépositions]

G- [...] = maintenant *quartier calme* ?

E- *dans*

G- *oui bien dans un quartier calme et village de vacances* ?

(G.3, reprise globale, données personnelles)

Cela veut dire que l'emploi de ces marqueurs est en partie lié à une style personnel d'enseignement. Or, c'est M. L qui se distingue des autres par leur faible emploi. Peut-être est-ce une manière, encore une fois, de ne pas exhiber le rôle d'évaluateur de l'enseignant. Nous avons vu en effet que dans la pratique de la question, M. L préférait les questions les moins intrusives, et se rapprochait finalement de la pratique conversationnelle hors-classe.

Nos exemples permettent de plus de remarquer que ces marqueurs sont souvent associés au marqueur d'accord neutre *oui*, sauf chez Mme G qui emploie très souvent *bien* ou *très bien* seuls. Contrairement à *voilà*₂ et les marqueurs superlatifs comme *absolument* ou *excellent*, ces marqueurs d'évaluation ne sont pas forcément dotés d'une valeur didactique fortement positive, c'est-à-dire qu'ils peuvent servir à sanctionner une réponse non satisfaisante, notamment chez Mme G :

(307). G- O.K. tu fais la phrase (prénom)

E- euh *tu dois* = euh *tu tu peux* euh *faire* euh = *toutes* euh *tout le parcours*

G- **oui** c'est masculin hein *tout un parcours tout le parcours*

E- euh *à travers*

G- **très bien** on dit *à travers*

E- *à travers le Atlas = mont euh montagne euh*

G- on dit d'abord *montagne la montagne Atlas*

E- *la montagne Atlas eu:h à Maroc*

(G.3, reprise globale, données personnelles)

Dans cet échange, *d'accord* aurait pu se substituer à *très bien*, mais *voilà₂* serait plutôt mal passé. Ces marqueurs typiques de l'interaction didactique viennent ponctuer régulièrement le *feedback*, qu'il s'agisse d'une évaluation positive ou non entièrement satisfaisante. Leur apparition régulière peut participer à la création d'un climat de consensus et de confiance entre les apprenants et un enseignant qui, pour encourager la production, doit exprimer une certaine satisfaction.

Conclusion

Cette courte étude des marqueurs d'accord dans le *feedback* de l'enseignant montre que le discours didactique sécrète une typologie de marqueurs qui n'est pas celle que l'on peut trouver dans des conversations hors-classe comme les interactions à l'agence de voyage du corpus *Lancom*. La typologie de ces marqueurs en position ternaire de l'échange se rapproche en effet de celle de la réponse à une demande de confirmation. Cette typologie originale est due en partie au fait que l'évaluation dans le discours de l'enseignant recouvre deux fonctions différentes, interactionnelle et didactique. Le changement de place dans l'échange de termes comme *voilà₂* ou *c'est ça*, ne change cependant pas leur valeur profonde, au contraire : quand ils évaluent les réponses des élèves, les enseignants semblent parfaitement faire la différence entre *voilà₂* et *d'accord*, *bien* et *absolument*. Cela veut dire qu'en ce qui concerne les marqueurs d'accord, les élèves sont exposés à un *input* qui n'est pas le reflet déformé de la réalité hors-classe, mais qui exploite de manière habile les valeurs de chaque marqueur. Il n'est cependant pas sûr que les élèves soient capables, du moins sur le court terme, d'acquérir inconsciemment l'emploi de ces marqueurs. Les scènes de jeux de rôles à l'agence de voyage nous ont en effet montré que l'emploi de *voilà₂* notamment, était totalement inconnu des élèves néerlandophones. Au niveau débutant et intermédiaire, l'apprenant est peut-être plus sensible au fond qu'à la forme, et seul un enseignement ciblé pourrait leur permettre de voir une différence entre les marqueurs d'accord du français.

Chez l'enseignant, les marqueurs d'accord en tant que MSC ont également une importance considérable, dans la mesure où ils permettent de rythmer le cours, de marquer les différentes phases de l'interaction. Nous tenterons d'abord de circonscrire les propriétés des différents marqueurs d'accord MSC dans les interactions à l'agence de voyage, pour ensuite étudier leur emploi en classe de FLE.

IX.5. les marqueurs d'accord dans la structuration de l'interaction

IX.5.1. QUELQUES DEFINITIONS : MSC, PETITS MOTS, PONCTUANTS

Les MSC

Les marqueurs d'accord, lorsqu'ils servent à structurer l'interaction, pourraient rentrer dans la catégorie des MSC. L'expression de « Marqueurs de Structuration de la Conversation » (Auchlin : 1981a et b ; Roulet : 1987) est l'équivalent français des « gliederungssignale » (Gülich : 1970). Ces marqueurs ont une signification lexicale restreinte qui consiste en indications sur le mode de « continuation (le processing) du texte conversationnel » (Auchlin, 1981a : 95). Plus précisément, Roulet (1987 : 95) émet les hypothèses suivantes quant aux fonctions des MSC dans le discours : « 1. Les MSC permettent d'assurer le développement continu du discours tout en donnant des indications minimales relatives à l'état actuel de la structure du discours. 2. Ils opèrent au plan de l'activité énonciative, et non au plan des contenus ». Deux tests permettent de valider ce deuxième élément définitoire. Le premier test, l'impossibilité d'enchâsser les MSC, est opératoire avec les marqueurs d'accord que nous avons répertorié :

(308). E- euh donc euh **voilà** sachez que pour l'aérien il n'y a pas de souci
(agence de voyage, « Suède », données personnelles)
Elle a conclu que *voilà pour l'aérien il n'y avait pas de souci

En revanche, le second test proposé : l'impossibilité de déplacer les MSC, ne fonctionne pas toujours, notamment lorsque les marqueurs d'accord servent à introduire une clôture. Ainsi dans l'énoncé précédent, *voilà* peut se déplacer :

(309). E- euh donc sachez que pour l'aérien il n'y a pas de souci **voilà**

A propos du MSC *voilà*²³³, Roulet concède que ce test ne fonctionne pas, mais sans en donner de raison. Lorsque le marqueur d'accord sert à ouvrir un échange, il devient alors impossible de le déplacer :

(310). E- **oui** bonjour c'est (prénom) des voyages (nom)
E- **bonjour c'est (prénom) des voyages (nom) **oui**

Parmi les marqueurs d'accord, seul *voilà* figure chez Auchlin (1981a et b) et Roulet (1987) en tant que MSC. Selon Auchlin (1981a : 101), *voilà* est un marqueur de « clôture-conclusion » articulant les constituants d'un même locuteur. L'auteur donne pour exemple un extrait d'une conversation radiophonique authentique entre Macha (M) et l'auditeur (P) :

M : je crois que les: histoires on d'l'impact lorsqu'elles sont comme la vôtre
sincères – alors vous l'avez racontée et: d'une façon très sincère et très

²³³ On ne parlera pas ici de *voilà*₃ étant donné que l'on montrera que ce *voilà* MSC a en fait une valeur de confirmation semblable à *voilà*₂.

bouleversée et c'est pour ça qu'elle a touché les autres – voilà - - alors Philippe je vous souhaite

P : oui – oui c'est ça - c'est – classique

Dans l'extrait ci-dessus, le segment *elle a touché les autres* « est marqué[e] comme conclusion par voilà » (*ibid.* : 102).

Les petits mots et ponctuations

C'est l'expression qu'emploie Traverso (1999 : 45) pour désigner les termes qui « contribuent tous, en effet, à différents niveaux, à indiquer la continuité du discours. Ils sont une des caractéristiques du français oral et sont d'ailleurs, à tort, souvent considérés comme des parasites qu'il conviendrait d'éradiquer dans un discours idéal. » La catégorie ouverte des « petits mots » ne comporte pas de marqueurs d'accord, à part *voilà*, ce qui n'est pas étonnant : *voilà* est en effet plus connu en tant que MSC qu'en tant que marqueur d'accord, à part chez Bruxelles & Traverso (2006). A la différence de l'Ecole de Genève, Traverso (1999 : 46) ne classe pas *voilà* comme marque de clôture : c'est un « petit mot » qui donne une indication sur la structure globale de l'interaction en tant que « ponctuant », servant « d'appui au discours » à l'instar de *bon*, *bon ben*, *quoi*. L'auteur ne donne pas d'exemple pour illustrer cette fonction de *voilà*, très proche de la fonction de clôture : ce « ponctuant » apparaît d'ailleurs dans l'extrait de conversation téléphonique destiné à mettre en relief les conclusifs comme *enfin*, *de toute façon*, *bon ben* (*ibid.* : 46) :

S- tu t'gênes pas hein tu rappelles

MP- hm d'accord

S- **voilà bon ben** c'est bon

Traverso (1999 : 49) souligne elle-même « l'extrême polyvalence » de ces petits mots comme *voilà* qui, « employé fréquemment en clôture (« voilà c'est à peu près tout »), peut aussi avoir en interaction une valeur classique de présentatif (« voilà » dit la boulangère en tendant la baguette à son client) et fonctionner comme ouvreuse (« voilà je m'appelle Henri et je voudrais réussir ma vie ») ».

Les MSC d'accord

Contrairement aux analyses de l'Ecole de Genève, ou de Traverso, nous postulons que les marqueurs d'accord en fonction de MSC conservent leur valeur d'accord, qui reste même primordiale. Ainsi *voilà* en conversation, qu'il soit clôturant ou ponctuant, présupposera en fait l'existence d'un savoir antérieur et partagé, et que quel que soit sa fonction ou sa place dans l'interaction, ce *voilà* distinct du *voilà*₁ a une valeur confirmative. Nous continuerons donc à le nommer *voilà*₂.

Caractéristiques distributionnelles

En fonction de MSC, les marqueurs d'accord possèdent une certaine autonomie discursive : ayant un statut de hors-phrase, ils fonctionnent comme un commentaire de l'énonciation, et se placent donc toujours aux extrémités du syntagme verbal, souvent en association avec d'autres marques. Ils peuvent ainsi se placer avant l'énoncé :

(311).a. [début d'une conversation téléphonique]

E- **alors en fait voilà** je voulais vérifier parce que j'aurais éventuellement une personne qui souhaiterait se rajouter
(agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

b. [fin d'interaction]

C- **bon ben très bien** on va pas vous embêter plus longtemps
(agence de voyage, « Les véliplanchistes », corpus *Lancom*)

c. [fin d'interaction]

C- **euh bon bah O.K.** j'ai noté tout ça
(agence de voyage, « Lesbos », données personnelles)

ou en finale d'énoncé :

(312).a. E- non mais c'est pas grave j'ai encore un peu de temps mais j'ai un train et et **voilà**
(agence de voyage, « Le couple de jeunes »)

b. E- voilà il sera là faut que je lui envoie aussi votre numéro de vol Carry Tours il faut pas que j'oublie **O.K.**
(agence de voyage, « un gentil client »)

De même que les marqueurs d'accord, ils peuvent également fonctionner comme mot-phrases :

(313). [fin d'interaction]

E- ouais si vraiment y a un problème je vous passe un petit coup de fil et je fais suivre votre contrat

C- merci beaucoup

E- **voilà**

(agence de voyage, « Les parents de Justine », corpus *Lancom*)

Enfin, ces marqueurs portant sur l'énonciation, ils peuvent être supprimés sans nuire au contenu de l'énoncé :

(314). E- parce que lundi la banque est fermée

C- il n'y a pas de problème = et justement la mienne aussi c'est comme ça <INT> rires </INT>

E- ah voilà ! ça s'explique!

C- [**voilà**] = donc il y a pas de problèmes

[E- **voilà** monsieur]

C- je vous remercie

E- mais c'est moi

C- euh

E- je vous souhaite une bonne soirée

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Dans ce passage, l'échange mutuel de *voilà* aurait très bien pu être effacé. L'absence de marqueurs énonciatifs n'est pas a-grammatical, mais l'énoncé sonne étrangement : il manquerait peut-être une transition entre l'intervention de l'employée (*ah voilà ça s'explique*) et les remerciements. Grammaticalement et

syntactiquement facultatifs, ces marqueurs énonciatifs n'en sont donc pas moins essentiels dans la conversation, ils participent à la fluidité de la communication. Cela explique leur forte fréquence chez les francophones, notamment en conclusion : pour les seuls marqueurs d'accord (car il y a bien sûr d'autres MSC), 52 occurrences sur 1.656 sont dévolues à cette fonction de conclusion, contre 21 sur 1.606 chez les néerlandophones.

L'autonomie syntaxique des marqueurs d'accord s'accompagne d'une grande mobilité interactionnelle. Ces derniers peuvent intervenir en début d'intervention réactive pour ouvrir un échange :

- (315). E- **alors euh oui** au niveau des réservations c'est des acomptes ou des arrhes ?
(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

ou pour ouvrir une interaction :

- (316). [en début d'interaction]
C- **oui** bonjour j'ai réservé un billet
(agence de voyage, « billet d'avion pour Nice », corpus *Lancom*)

Ils peuvent également servir à clôturer l'interaction dans une intervention autonome (qui ne « réagit » pas à proprement parler à ce qui précède) :

- (317). E- ouais si vraiment y a un problème je vous passe un petit coup de fil et je fais suivre votre contrat
C- merci beaucoup
E- voilà
(agence de voyage, « Les parents de Justine » ; corpus *Lancom*)

Cependant, les MSC d'accord posent un certain nombre de problèmes quant à leur portée. D'une part, il est parfois bien difficile de savoir si ces marqueurs servent à clore ou ouvrir un échange ou bien une séquence d'échanges. Ce problème est souligné par Kerbrat-Orecchioni (1998 : 266) : « les marqueurs de la syntaxe conversationnelle, ces unités démarcatives [...] sont toujours polyvalentes, et ce sont souvent les mêmes unités qui fonctionnent aux différents « rangs » de l'organisation hiérarchique ». Cette dernière prend comme exemple *voilà* à valeur de clôture (1998 : 266) : « c'est aussi bien une intervention, un échange, une séquence, ou l'interaction globale, que ce morphème est susceptible de clore ». La démarcation est d'autant moins claire dans les scènes de l'agence de voyage : chaque échange peut ainsi être intégré dans une séquence d'échanges plus large consacrée aux horaires, à la destination *etc...* et ainsi les MSC peuvent aussi bien servir à clore un échange particulier ou une séquence entière.

D'autre part, il est parfois délicat de distinguer la portée des MSC : portent-ils sur l'amont, ont-ils donc plutôt une fonction clôturante, ou bien sur l'aval ? Les indécisions parfois persistent, et l'on peut considérer alors que les marqueurs

d'accord assurent une fonction de transition, de « ponctuants »²³⁴, comme dans l'exemple suivant :

- (318). C- ce que je voulais vérifier c'est c'est par euh qu qui est le locateur euh
 E- euh le loueur de voitures
 C- l oueu loueu c'est Avis ou ?
 E- en fait j'ai travaillé avec Charter et compagnie mais je sais pas euh avec qui ils travaillent en ce qui concerne les voitures je sais pas avec qui travaille
 C- on non c'est pas peu importe enfin y aura pas de problèmes quoi ?
 E- pas du tout vous embêtez pas
 C- d'accord
 E- **voilà** donc là euh il vous restait donc à payer trois mille six cent cinq = c'est ça ?
 (agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom*)

Dans cet échange, le marqueur *voilà* peut servir aussi bien à clore l'échange à propos du loueur de voiture, qu'à annoncer une nouvelle phase de l'interaction, le paiement. Selon Bruxelles & Traverso (2006 : 80-81), « les *voilà* marqueurs de structuration apparaissent dans des phases de passage d'une activité à une autre [...] Un tel placement séquentiel dans les phases charnières pose la question déjà évoquée ci-dessus de l'orientation vers l'avant ou vers l'arrière de *voilà* ». Malgré ces incertitudes, certains marqueurs d'accord peuvent fonctionner résolument comme ouvreurs lorsqu'ils paraissent à l'initiale de l'interaction, d'autres sont au contraire résolument orientés vers la clôture lorsqu'ils apparaissent à une forte fréquence dans la dernière phase de clôture de l'interaction, ou en fin d'énoncé-intervention :

- (319). E- on va regarder ce qu'on peut ce que je peux regarder parce que en fait si vous voulez le samedi pendant les vacances les euh tour-opérateurs ferment plus tôt (nom) ferme à seize heures trente et (nom) ferme à dix-sept heures et euh **voilà**
 C- d'accord mais déjà est-ce qu'on pourrait en fait on est jamais partis avec des tours ou bon si à part Club (nom)le reste on n'a jamais fait
 (agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Ce *voilà*₂ peut ici difficilement faire office d'ouvreur ou de transition, il sert plutôt à fermer l'intervention de l'employée. On optera donc pour une autre solution que celle choisie par Bruxelles & Traverso (2006) : on fera la distinction entre les marqueurs d'accord qui peuvent avoir une nuance clôturante ou ouvrante, mais qui servent avant tout à marquer l'accord dans le deuxième ou le troisième membre d'un échange (ceux que nous avons étudiés en deuxième partie), et les MSC d'accord, qui tout en conservant leur valeur d'accord, ont soit une fonction ouvrante, notamment lorsqu'ils se trouvent à l'initiale absolue de l'interaction, soit une fonction clôturante, notamment en fin d'énoncé et en fin d'interaction.

²³⁴ Une étude approfondie de la prosodie permettrait peut-être de lever les incertitudes ; cependant, la solution n'apparaît pas à la simple écoute.

IX.5.2. LES MARQUEURS D'ACCORD OUVRANTS

*Voilà*₂ n'apparaît qu'à cinq reprises comme marqueur d'ouverture dans le volet francophone des scènes d'agence de voyage. Cette rareté explique pourquoi il n'a pas attiré l'attention des linguistes et interactionnistes : Auchlin (1981a et b) et Roulet (1987) ne mentionnent pas cet emploi que seules répertorient les grammaires universitaires, mais en l'attribuant plutôt à *voici*. En revanche, *oui* apparaît fréquemment en ouverture d'intervention (72,7% des marqueurs d'accord ouvrants), notamment pour commencer une conversation téléphonique.

Du côté néerlandophone, les marqueurs d'accord ouvrants sont très faibles en nombre absolu (9 occurrences de *oui*), et plus généralement, les marqueurs d'ouverture sont quasiment absents de leurs interactions. L'ouverture de la conversation s'effectue le plus souvent par une formule d'appel quasi rituelle que nous n'avons jamais rencontrée dans le volet francophone du corpus :

(320).a. E- bonjour mesdames
C1- bonjour
C2- bonjour monsieur
E- asseyez-vous = **est-ce que je pourrais vous aider ?**
(G.2, jeu de rôles 4, données personnelles)

b. E- bonjour madame et monsieur
C1- bonjour
C2- bonjour
E- **je peux vous aider ?**
C1- oui
(C.9, jeu de rôles 3, données personnelles)

c. E- bonjour asseyez-vous
C- bonjour
E- **qu'est-ce que je peux faire pour vous ?**
C- euh nous voudrions euh réserver un séjour à Paris
(G.1, jeu de rôles 2, données personnelles)

Là où le francophone introduit l'objet de sa visite avec précaution par un ensemble de petits mots comme *voilà*₂, *donc* ou *alors*, les élèves néerlandophones vont droit au but. De plus, dans les scènes francophones de l'agence de voyage, c'est le client qui parle en premier, alors qu'ici c'est l'apprenant employé qui ouvre systématiquement la conversation par une question phatique. Ce comportement est sans doute lié à ce que l'on apprend dans les manuels, et notamment à l'idée d'une sorte de politesse commerciale. Nous avons trouvé la même formule, *je peux vous aider ?* à l'initiale d'une interaction à l'agence de voyage dans le manuel de FLE *Réussir le Delf A2* (2002). Cette manière d'ouvrir l'interaction est également le reflet de deux problèmes, et d'abord, celui de la méconnaissance du script : après les salutations d'usage, les clients francophones introduisent l'objet de leur visite, tandis que chez les néerlandophones, c'est l'employée qui prend la parole. Ensuite, les apprenants néerlandophones ne maîtrisent pas les différents marqueurs d'ouverture.

Et pourtant chez les francophones, certains petits mots aident régulièrement à gérer une ouverture, et notamment *donc* et *alors* accompagnés ou non de *voilà*₂ (19,2 %

des marqueurs d'ouverture), surtout en initiale d'interaction primaire (ouverture des interactions à l'agence de voyage). En initiale d'interaction secondaire (interaction entre l'employée et un tour-opérateur au téléphone, à l'intérieur de l'interaction primaire), c'est le plus souvent *oui* (65,4% des marqueurs d'ouverture) que l'on trouve, marqueur ouvrant et phatique.

IX.5.2.1. L'OUVREUR *VOILA*

voilà, donc *et* alors

A part trois interactions de l'agence de voyage qui ne s'ouvrent par aucun marqueur, comme dans l'échange suivant :

(321). E- bonjour madame
 C1- bonjour madame
 C2- bonjour mademoiselle
 C1- nous avons gagné un voyage au Canada
 (agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)

L'analyse des autres ouvertures d'interactions primaires permet de distinguer des morphèmes récurrents avec lesquels *voilà*₂ peut s'associer ou permuter:

(322).a. E- **alors en fait voilà** je voulais vérifier parce que j'aurais éventuellement une personne qui souhaiterait se rajouter
 (agence de voyage, « Lesbos », données personnelles. E est au téléphone)

b. C- **donc voilà** ah ben oui = ça y est vous avez ressorti le dossier
 (agence de voyage, « un gentil client », corpus *Lancom* : le client s'apprête à exposer sa demande, mais l'employée le devance en sortant les documents qui le concernent)

c. E- bonjour
 C- je voudrais **donc** quelques renseignements pour euh pour aller au Ténéri euh ouais aux Canaries donc à Ténérife = pendant début mars durant l'époque de début mars s'il y a encore des vols le prix des vols les moins chers à partir de Bruxelles
 (agence de voyage, « les véliplanchistes », corpus *Lancom*)

d. C1- bonjour
 E- messieurs dames
 C2- **voilà**
 C1- je dis ? on a gagné
 <INT> C1 coupe la parole à C2 qui allait vraisemblablement introduire l'objet de la visite </INT>
 (agence de voyage, « les parents de Justine », corpus *Lancom*)

e. E- bonjour
 C1- bonjour
 C2- bonjour
 E- je vous écoute
 C1- vas-y

C2- **alors en fait** on cherche des on a à peu près une semaine à dix jours de vacances là à prendre au mois d'août
(agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Parmi les différents marqueurs qui apparaissent, certains sont particulièrement récurrents : c'est le cas de *donc* et de *alors*. Ces marqueurs d'ouverture ont en fait quelque chose en commun, celui d'instaurer dès le début une relation de consensus avec l'interlocuteur, en renvoyant à ce qui précède dans le discours, même en début d'interaction.

Selon Hybertie (1996 : 38) *alors*, par sa valeur anaphorique, transforme ce qui a été antérieurement asserté en cadre discursif pour l'énonciation qu'il introduit, c'est un « signal d'introducteur du thème ». Il peut s'agir par exemple (*ibid.*) « d'inscrire son intervention dans le cadre thématique général de la conversation, *alors* articulant ici l'énoncé qu'il introduit au cadre discursif imposé par le débat » :

oui bonsoir j'habite en Moselle, alors actuellement il existe une loi sur le travail à mi-temps pour les femmes [...]
(exemple donné par Hybertie, *ibid.* : 37)

Dans les occurrences de notre corpus (exemple 334d), *alors* en ouverture d'interaction sert bien à inscrire l'intervention du client dans le cadre discursif imposé par la situation, celle d'une agence de voyage, dans laquelle un client entre pour réserver/retirer des billets de voyage.

Donc apparaît également fréquemment en ouverture d'interaction. Selon Hybertie (*ibid.* : 8), lorsqu'il est situé ainsi en début d'énoncé, la présence de *donc* signifie que l'énoncé introduit est le second terme d'une relation dont le premier terme est préexistant au discours : *donc* est « l'expression d'une causalité considérée comme existant en dehors du discours qui la représente, et sur laquelle se fonde la relation établie en discours ». Ainsi dans les exemples (334b) et (334c), les clients font comme si leur demande était une suite normale, la conséquence naturelle d'un premier terme qui renvoie ici à la situation générale : un client vient dans une agence de voyage pour réserver un séjour, il va donc formuler une demande. *Donc* est « un marqueur de cohésion et de progression sur une base consensuelle » (Morel & Danon-Boileau, 1998 : 119). En commençant par *donc* ou *alors*, les interlocuteurs commencent une nouvelle interaction par un terme qui renvoie à du connu, ce sont des facteurs de consensus initial qui peuvent aisément se combiner avec des expressions de consensus. Or, nous avons vu que *voilà*₂ était du côté du savoir partagé ; il n'est donc pas étonnant qu'il se combine avec de tels termes. De plus, son emploi en ouverture d'interaction peut être éclairé par la comparaison avec des ouvriers d'interaction spontanée, *tiens* et *tu sais*.

Voilà vs tiens et tu sais : *des oppositions éclairantes*

Selon Traverso (1996), les marqueurs d'ouverture principaux des interactions familières sont *tiens*, *tu sais*, et *alors* dans un énoncé interrogatif (du type *et alors tes examens ?*). Si l'on reprend un énoncé authentique que cite Traverso (1996 : 135), on voit bien que ni *voilà*₂, ni *donc* ou *alors* ne peuvent se substituer à *tiens* :

(323). Ex.2 : Deux participants, le thème est le cinéma, P cherche à introduire
« Alex »

- P- hier j'suis allée voir Fin d'Automne...d'Ozu [...]
 L- t'as pas vu...Flo
 P- non non ... non mais là euh: ...j'sais pas i craque Alex c'temps-ci alors j'suis partie au cinoche
 L- moi j'irai voir Le goût du saké...j'crois ... [...]
 P- tiens hier j'ai ach'té des aquarelles à Alex ... j'espère qu'i va pas s'en ach'ter entre temps
 * voilà
 * donc hier j'ai ach'té des aquarelles à Alex... j'espère qu'i va pas
 * alors s'en ach'ter entretemps

Dans ce contexte, *tiens* établit un lien « totalement « fictif » puisque le lien qu'il est censé signaler n'existe pas » (Traverso, 1996 : 135), il ne peut être remplacé par *voilà₂*, *donc* et *alors*. La nature du lien établi doit donc différer : arbitraire pour *tiens*, nécessaire pour *donc*, *alors* et *voilà₂*.

Valeur propre à voilà d'ouverture

Il est intéressant de constater que c'est *voilà₂*, et non pas *voici*, qui est employé en tant que marqueur d'ouverture, quoiqu'en disent les grammairres : « dans la succession des énoncés, *voilà* renvoie traditionnellement à ce qui précède, tandis que *voici* annonce ce qui suit » (*Grammaire méthodique du français*, 2002 : 454) ; autrement dit *voici* « sert à désigner à l'attention [...] une chose qu'on va exposer » (*Le Bon Usage*, 1993 : 1063). Or, jamais on ne le trouve dans un tel emploi dans le corpus, emploi dans lequel il apparaît d'ailleurs comme peu naturel :

- (324). C- **oui voilà** est-ce que i/l y a eu:h i/l y a possibilité d'avoir une vue mer ? et supplément de combien ?
 C- ****oui voici** est-ce que i/l y a eu:h i/l y a possibilité d'avoir une vue mer ? et supplément de combien ?
 (« un père organisé », corpus *Lancom*)

La possibilité que possède *voici* en langue de servir d'ouvreur, n'est en fait que peu exploitée en conversation, et en tout cas jamais dans l'ensemble du corpus *Lancom*. *Voici* et *voilà₂* n'étant pas interchangeables, on peut donc considérer que *voilà₂* est employé pour une raison bien précise, à savoir que l'introduction d'un thème dans une interaction se fait généralement en renvoyant à du connu. Or contrairement à *voici*, *voilà₂* a la propriété de renvoyer à « ce qui précède », de même que *donc* et *alors*. Ainsi, *voilà₂* peut apparaître dans une conversation familière à condition que le thème qu'il introduit ait été annoncé :

- (325). L- hier il m'est arrivé un truc incroyable
 P- ah bon ? raconte-moi !
 L- **alors voilà** hier j'ai ach'té des aquarelles à Alex
 L- ****alors voici** hier j'ai ach'té des aquarelles à Alex
 (exemple de Traverso remanié)

Par *voilà₂*, le locuteur renvoie à l'échange qui précède et exprime par là qu'il se conforme à la requête de son interlocuteur : *raconte-moi*. On peut également supposer que par rapport à *alors*, *voilà₂* conserve en ouverture une nuance présentative propre à *voilà₁*, et même une certaine théâtralité : il permet de mettre

en scène l'énoncé qu'il introduit, et c'est un appel à l'attention de l'auditeur-interlocuteur. Il peut d'ailleurs être précédé d'effets d'annonce :

(326). E- j'ai quelque chose d'important à te dire == euh= voilà
(exemple inventé)

Cet effet théâtral est bien sûr à relier à la valeur *démonstrative* de *voilà*₁ présentée *supra*. *Voilà*₂ en ouverture, d'ailleurs assez rare, n'est peut-être pas dénué non plus d'une nuance accomplie : il introduit l'aboutissement d'un cheminement, d'où sa présence dans les scènes d'agence de voyage en début d'interaction : les clients savent précisément ce qu'ils ont à demander à l'employée, car ils ont souvent étudié les brochures de voyage chez eux. D'où aussi son affinité avec d'autres marques consécutives comme *alors*, et conclusives comme *donc*.

IX.5.2.2. LES AUTRES OUVREURS

Valeur propre de oui en ouverture

Pouvant fonctionner dans différents types d'ouverture, *oui* possède à ce titre autant une fonction phatique qu'une fonction d'ouvreur, ce qui explique sa présence systématique en ouverture d'interaction téléphonique dans le corpus francophone de l'agence de voyage, à l'intérieur d'une formule quasi rituelle :

(327). E- **oui** bonjour (prénom) des voyages (nom)
(agence de voyage, « La Réunion », données personnelles)

Oui apparaît également fréquemment pour relancer la conversation et introduire un sous-thème en compagnie d'autres ouvreurs :

(328). E- [...] vous avez d'autres petites choses à me demander ?
C- j'ai plein de questions stupides à vous poser
E- allez-y
C- enfin quand on les pose pas on s'aperçoit qu'elles étaient pas aussi stupides que ça euh
E- <INT> rires </INT>
C- **alors euh oui** au niveau des réservations c'est des acomptes ou des arrhes ?
(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Les apprenants néerlandophones méconnaissent totalement ces deux emplois de *oui* en ouvrier pourtant fort courants chez les francophones. Lorsqu'ils traitent de la conversation téléphonique, et c'est assez rare, les manuels de FLE ne proposent souvent qu'une seule solution pour entrer en conversation, c'est le terme phatique *allô*, à l'image de *Parcours 1* (1997 : 111).

D'autres marqueurs d'accord : bien et bon

En initiale d'interaction, les marqueurs *bon* (trois occurrences) et *bien* (une occurrence) apparaissent également :

(329). E- bonjour monsieur
C- **bien** c'est ma femme qui était venue vous voir c'est moi qui reviens après un difficile travail de synthèse parce qu'on avait des piles de machins comme ça =

(agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

(330).a. C- **bon** je viens voir les possibilités pour un départ de Lille vers Toulon et retour de Toulon vers Lille

(agence de voyage, « Toulon », corpus *Lancom*)

b. C- **bon donc** moi je venais

E- des petites envies de voyage

C- d'abord pour vous remercier

(agence de voyage, « Suède », données personnelles)

On considère souvent *bon* et *bien* comme des doublets, mais leur valeur d'accord est sensiblement différente : tandis que *bien* peut apparaître en tant que marqueur d'accord, même s'il est assez peu employé²³⁵, *bon* selon Brémond (2004 : 7), désigne en fait « un accord potentiel, ouvert, non exempt de difficultés ». Même si l'auteur n'étudie pas le cas de *bon* en ouverture d'interaction, la caractérisation qu'elle propose est assez pertinente, même si elle n'est pas explorée au niveau linguistique : en début d'interaction, l'accord entre l'employée et le client, scellé en fin d'interaction par l'obtention ou la promesse d'un bien, n'est encore que potentiel.

IX.5.3. LES MARQUEURS D'ACCORD CLOTURANTS

Quels marqueurs ?

Dans le volet francophone, c'est *voilà₂* qui occupe le plus fréquemment une fonction clôturante (70,6% des marqueurs), suivi de *O.K.* (14,6% des marqueurs), *très bien* (8,3%) et *d'accord* (2,1% des marqueurs). Il n'est pas très étonnant de trouver les marqueurs *voilà₂*, *d'accord* et *O.K.* en tête, nous avons vu en effet qu'en tant que marqueurs d'accord en évaluation ternaire, ils avaient une nuance conclusive certaine. L'ordre de fréquence n'est cependant pas le même, et il est étonnant de voir *O.K.* devancer son doublet *d'accord* : il aurait donc une nuance conclusive plus accentuée que ce dernier. Pour ce qui est de *voilà₂*, son emploi conclusif a depuis longtemps été relevé par les linguistes, notamment l'Ecole de Genève. Si *voilà₂* est un MSC de clôture privilégié, c'est que la confirmation s'accorde bien avec la clôture, notamment en fin d'interaction : les participants se sont mis d'accord tout au long de l'interaction, ils ne peuvent donc que confirmer cet accord en finale.

Pourtant, ce *voilà₂* de clôture n'est vraisemblablement pas passé dans l'enseignement du français, comme en témoigne le faible emploi de marqueurs d'accord clôturants chez les apprenants néerlandophones. Les graphiques présentés *supra* masquent ce phénomène parce qu'ils parlent en pourcentage : en valeur absolue, les apprenants ont employé au total 7 *voilà₂* de clôture, 3 *d'accord* et 4 *O.K.*, 2 *bien* et 3 *oui*, 1 *c'est bien* et 1 *c'est bon*. On retrouve donc à peu près les mêmes marqueurs, notamment *voilà₂*, *O.K.* et *d'accord*, ainsi que des marqueurs typiques de la langue néerlandaise, *c'est bien* et *c'est bon* (*graag gedaan*). Cependant, ces marqueurs de clôture sont peu nombreux pour le nombre de jeux de rôles (49). Cela veut dire qu'un grand nombre d'interactions néerlandophones ne

²³⁵ On l'a rangé à l'intérieur de la catégorie *c'est bien*.

possèdent pas de marqueurs de clôture, et notamment en fin d'interaction, ce qui n'est jamais le cas chez les francophones ; ainsi dans cette interaction d'apprenants de 6^e (équivalent à une classe de seconde française) :

- (331). C1- ah oui peut-être on peut encore penser un peu on peut entendre oui
 mais vraiment merci alors hein
 E1- oui c'est une grande décision oui
 C2- merci vraiment
 C1- oui au revoir = merci
 E1- au revoir
 E2- au revoir
 (L.4, jeu de rôles 1, données personnelles)

Les apprenants font un usage extensif de *oui*, et pour clore l'interaction, passent directement aux remerciements et salutations. Il manque donc une étape, celle de la clôture, clôture généralement marquée par des expressions de consensus.

Une clôture consensuelle

Nous avons vu *supra* que les marqueurs d'accord ne sont pas dénués d'une nuance conclusive lorsqu'ils servent à fermer un échange dans le troisième membre évaluatif. Il arrive également que ces marqueurs aient une nuance conclusive en intervention réactive, notamment lorsque cette dernière se trouve en fin d'interaction :

- (332). E- [...] et là en tout cas i/l y a encore de la place mais je vous dis sur les vols non directs Marseille-Ajaccio c'est déjà bien : bien chargé
 C- **oui O.K.** merci beaucoup
 E- c'est moi
 C- au revoir
 E- bonne fin d'après-midi au revoir monsieur
 (agence de voyage, « Egypte », données personnelles)

Inversement, en fonction de clôture, c'est-à-dire lorsqu'ils ne servent pas à proprement parler à enchaîner sur l'intervention précédente de l'interlocuteur, les marqueurs clôturants *voilà*₂, *O.K.*, *d'accord* conservent leur valeur d'accord. Dans cet emploi conclusif, ils sont associés à d'autres termes et expressions d'accord :

- (333). et pis voilà donc tout est bon
 voilà c'est fait
 O.K. c'est parfait voilà
 voilà c'est tout
 voilà donc y a pas de problème
 euh bon bah O.K. donc j'ai noté tout ça

Les « expressions-résumés » (Traverso, 1996 : 138) *tout est bon*, *c'est fait*, *c'est parfait*, *c'est tout etcetera*, expriment bien une clôture heureuse, une confirmation de l'accord négocié entre les interlocuteurs.

La clôture est également souvent exprimée par la présence d'un *donc* consécutif et récapitulatif, que l'on avait d'ailleurs trouvé en ouverture : cette polyvalence des MSC exprime moins leur vide sémantique que la parenté entre ouverture et conclusion. Il s'agit en effet dans les deux cas, de rattacher le discours à du connu,

à une logique consensuelle sur laquelle les deux interlocuteurs puissent s'accorder pour gérer des caps difficiles de la conversation, l'ouverture et la clôture finale ou locale (entre deux thèmes ou sous-thèmes). En clôture, *donc* est très souvent associé à *voilà*₂ (7 occurrences de *donc* associé à *voilà*₂ parmi les 37 *voilà* conclusifs), qu'il peut précéder ou suivre.

D'après les exemples cités en (333), les MSC d'accord se positionnent préférentiellement à chaque extrémité de l'énoncé, soit à l'initiale : ***voilà donc il y a pas de problème***, soit en finale : ***O.K. c'est parfait voilà***. A l'intérieur de l'échange ou de l'interaction, les marqueurs d'accord clôturants occupent des places différentes.

Place distributionnelle des MSC d'accord

Les MSC d'accord peuvent servir à clore une intervention, et se conforment dans ce cas à la définition qu'en donne Auchlin à propos de *voilà*, considéré comme exclusivement monologal :

- (334). E- je suis désolée en fait c'est parce qu'on ferme à cinq heures et euh
 C- ah excusez-nous
 E- non mais c'est pas grave j'ai encore un peu de temps mais j'ai un train à prendre e:t et ***voilà***
 C- ah d'accord
 (agence de voyage, « Chypre », données personnelles)

Dans l'échange (334), *voilà*₂ sert uniquement à clore l'intervention de l'employée qui n'arrive pas à terminer ses propos (*e:t et*), mais qui coupe court à son explication par un *voilà*₂ conclusif.

Les MSC d'accord apparaissent surtout fréquemment en fin d'interaction, à l'intérieur d'une séquence d'échanges consacrée à la clôture, que l'on pourrait appeler *préliminaire de clôture*. Au niveau actionnel, ces séquences sont précédées par le paiement du séjour ou d'un acompte, et au niveau interactionnel, elles constituent une ultime réitération de l'accord conclu entre les participants avant leur séparation physique. La fin de la scène du « gentil client » comporte ainsi plusieurs marqueurs d'accord accompagnés d'expressions-résumés, et de la réitération finale des éléments sur lesquels les interlocuteurs se sont mis d'accord :

- (335). C- ***voilà***
 E- ***voilà*** ben écoutez à bientôt
 C- à bientôt
 E- ***bon*** ben normalement le quinze ça doit
 C- le quinze c'est bon ? ***d'accord***
 E- c'est bon = le quinze après-midi ***i/l y a pas d/e problèmes***
 C- c'est pas grave hein si y a un problème je repasserai
 E- non ***ça va aller*** vous embêtez pas
 C- ***voilà*** au revoir
 E- au revoir = bonne soirée
 C- merci
 (agence de voyage, «un gentil client», corpus *Lancom*)

On voit d'emblée que c'est le marqueur *voilà*₂ qui apparaît le plus souvent pour indiquer la clôture d'interaction, 18 occurrences sur les 34 *voilà*₂ conclusifs

recensés se concentrent sur ce moment particulier. Dans ce cas, les MSC d'accord ont une fonction plutôt dialogale : en fin de transaction, *voilà*₂ semble exprimer une conclusion générale et interpersonnelle, un accord auquel les deux interlocuteurs sont parvenus²³⁶. La réciprocité est d'ailleurs marquée par la capacité de *voilà*₂ à former des paires adjacentes symétriques²³⁷ :

- (336). C- **voilà** donc il y a pas de problème
 E- **voilà** monsieur
 C- je vous remercie
 E- mais c'est moi
 (agence de voyage, « un père organisé », corpus *Lancom*)

Cette idée d'accord explique pourquoi, dans la scène de l'agence de voyage avec le « couple peu commode », l'interaction ne se clôt pas par des MSC d'accord : la transaction n'aboutit pas et se passe plutôt mal, les clients repartant chez eux sans avoir trouvé de séjour. L'absence d'accord entre les interlocuteurs est marquée par l'absence de MSC d'accord courants :

- (337). E- **de toute façon** vous avez dans le petit dépliant que je vous ai donné de chez nous vous avez d'autres circuits [...] la Thaïlande tout ça le Vietnam non ça vous dit rien?
 C1- oh non
 E- c'est une destination très à la mode
 C2- là où là où il se passe des choses elle aime pas Maroc elle veut pas le Vietnam elle veut pas
 E- après Ceylan éventuellement une extension sur les Maldives
 C2- **bon**
 C1- **bien** on va regarder **très bien très bien** merci beaucoup
 E- au revoir messieurs dames et bon week-end
 (agence de voyage, « un couple peu commode », corpus *Lancom*)

On retrouve dans cette scène des marqueurs typiques de la conversation familière : selon Traverso (1996 : 139-40), *de toute façon* « permet au locuteur d'indiquer que, même si tout n'a pas été dit, même si les contradictions ne sont pas dépassées [...] il convient de sortir du thème parce que l'échange ne permet pas d'aller plus loin ». C'est bien le cas ici, où la sortie du thème équivaut aussi à la sortie de l'interaction : l'employée pourrait proposer aux clients d'autres voyages, mais il est préférable qu'ils réfléchissent en regardant les brochures qu'elle leur a fournies. Autre marque d'une absence d'accord définitif, la petite marque *bon*, « l'indice d'un accord en cours de négociation » (Brémond, 2004 : 7)²³⁸. Le client C1 tente cependant de mettre fin à l'interaction avec une note optimiste et une promesse : *on va regarder très bien très bien*. L'orientation vers l'avenir de cet énoncé n'aurait

²³⁶ Auchlin (1981a : 97) note d'ailleurs à propos du caractère monologal de *voilà* qu'il ne s'agit que de « préférences d'emploi ».

²³⁷ Echange formé d'une intervention initiative et d'une intervention réactive identique, comme dans les salutations (*bonjour/bonjour*).

²³⁸ Les travaux de Traverso et Brémond se placent dans le champ de l'interaction et de l'analyse de discours. Ils ne proposent pas d'analyse sur les propriétés linguistiques de termes comme *bon* ou *de toute façon*.

pu s'accorder avec un *voilà*₂ conclusif orienté vers les faits passés et accomplis : *bien on va regarder voilà* aurait été un peu sec.

*Voilà*₂, marqueur de clôture privilégié, est aussi impliqué dans une autre forme de clôture, cette fois intimement liée à l'accomplissement d'une action.

Voilà eurêka : un type particulier de MSC clôturant

L'expression de «*voilà eurêka*» est empruntée à Bruxelles & Traverso (2006 : 76) : les «*voilà eurêka*» [...] apparaissent à l'issue d'une activité locale de recherche d'un objet, au moment où l'objet est «trouvé». Ces *voilà eurêka* ne servent pas à marquer la fin d'une interaction, mais la fin et le résultat d'un procès à l'intérieur de l'intervention d'un locuteur. Ils actualisent pleinement la valeur d'accompli présente chez *voilà*₁ qui sert à présenter le résultat d'un processus. Les néerlandophones ignorent totalement ce type d'emploi tandis que les francophones en font un usage non négligeable (16 occurrences sur un total de 156 *voilà*). Il est employé lorsque le locuteur trouve enfin ce qu'il cherchait, comme dans cet exemple où l'employée cherche sur son ordinateur un exemple de circuit en Thaïlande :

(338). E- bon c'est des voyages très très bien hein au niveau des prix alors là c'est voyages diffusion (nom) hein donc c'est des produits (nom) mais avec peut-être des hôtels qui sont un peu moins bien mais bon très corrects hein ce qui fait alors je sais qu'ils ont un circuit **voilà** sur la Thaïlande
(«un couple peu commode», corpus *Lancom*)

Voilà eurêka est l'expression de l'aboutissement de sa recherche. Il actualise parfaitement une de ses propriétés aspectuelles analysées *supra* (119-120), qui est de marquer un changement aspectuel, à savoir le début ou la fin d'un procès. Dans ces emplois, *voilà eurêka* marque la fin d'un procès, il a une valeur résultative. Il possède également des traits propres à *voilà*₂ marqueur d'accord et à *voilà*₁ présentatif : il sert à **présenter le résultat** de la recherche, tout en ayant une nuance de **confirmation** (*je sais qu'ils ont un circuit*). Le procès accompli que *voilà eurêka* vient clore peut être d'ordre cognitif :

(339). C- il part à côté de Stockholm à l'université de **je ne sais plus son nom** maintenant = bref <INT> tour 33 </INT>
[...]
C- alors ça s'appelle le Linköping **voilà** ça me revient tiens là où il est <INT>
tour 152 </INT>
(agence de voyage, «Suède», données personnelles)

Dans ces emplois, *voilà eurêka* **présente le résultat final et attendu d'un procès**. De même que lorsqu'il sert à clore un discours, *voilà eurêka* associe donc plusieurs valeurs : déictique, conclusif, et confirmatif, c'est la raison pour laquelle on peut hésiter quant à sa véritable fonction : qu'est-ce qui est prépondérant parmi ces trois traits? Bruxelles & Traverso (2006 : 76) le rangent parmi les déictiques-présentatifs, mais leur étude met en relief sa valeur accomplie et résultative, et nous pencherions plutôt vers cette dernière analyse.

IX.5.4. LES MARQUEURS D'ACCORD CLOTURANTS DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

La plupart des marqueurs d'accord sert à l'évaluation ternaire, mais ils remplissent également une autre fonction assez importante dans le discours des enseignants en tant que marqueurs de clôture d'un échange ou d'une action. Les marqueurs d'ouverture sont en revanche difficiles à distinguer. Aussi avons-nous préféré nous limiter à la clôture.

Le graphique suivant donne une première approche des marqueurs d'accord en fonction de MSC chez les enseignants :

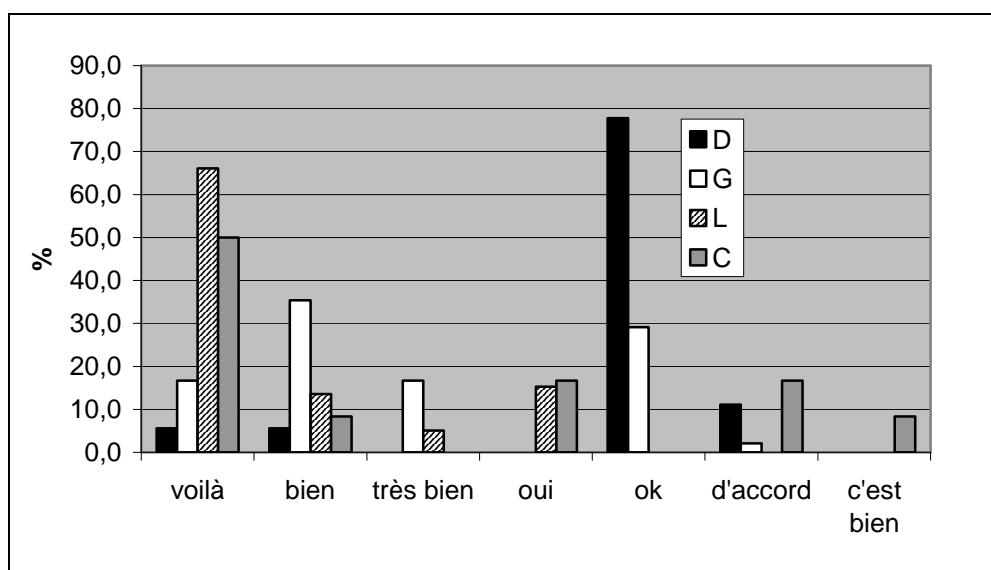


Figure 38. Les marqueurs d'accord clôturants dans le discours des quatre enseignants.

Pour les enseignants, nous n'avons pas fait de distinction entre les clôtures discursives et les clôtures d'action parce qu'elle n'était pas pertinente. Dans le cadre d'une interaction didactique, l'imbrication entre le faire et le dire de l'enseignant est en effet telle qu'il est peu utile de distinguer entre les deux : le dire de l'enseignant s'accompagne en effet souvent d'un faire, celui d'écrire au tableau, de montrer une feuille, de tourner une page *etc.* On peut cependant dresser une typologie des différentes clôtures occupées par les marqueurs d'accord.

IX.5.4.1. TYPOLOGIE FONCTIONNELLE DES MARQUEURS D'ACCORD

Parmi les différents rôles qui incombent à l'enseignant, nous nous attacherons à celui de *meneur de jeu* : « c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers » (Dabène, 1984a : 132). Or, les marqueurs d'accord sont un des moyens employés par l'enseignant pour gérer l'interaction en classe de langue, dans le cadre de différentes actions.

IX.5.4.1.1. LA CLOTURE SIMULTANEE D'UN DIRE ET D'UN FAIRE

La clôture d'un échange centré sur une thématique précise s'accompagne souvent de l'achèvement d'une action (écrire au tableau par exemple), comme dans l'exemple ci-dessous :

- (340). L- *bedankt voor Uw confirmatie* on dit *confirmer* (prénom) il faut dire *merci*↑
 E- *d'avoir confirmé*
 L- *d'avoir confirmé* <INT> L écrit au tableau </INT> = **voilà** et puis eu:h *voor Uw komst* = (prénom) ?
 (L.7, reprise globale, données personnelles)

Dans cet échange, le marqueur d'accord *voilà*₂ sert autant à clôturer l'action d'écrire au tableau, que l'échange lui-même ouvert par la question initiale. Cette forte imbrication du dire et du faire n'est pas propre au discours didactique. Bruxelles & Traverso (2006) font la même remarque à propos d'une réunion d'architectes. Dans cet emploi, où l'on peut parler de fonction *eurêka*, c'est surtout *voilà*₂ qui est employé par les enseignants (seul M. L utilise également *oui* et *bien*, mais moins que *voilà*₂).

IX.5.4.1.2. LE CADRAGE D'UN ECHANGE SIMPLE OU COMPLEXE

Dans le corps de l'interaction, c'est l'enseignant qui rythme et délimite chaque étape de son cours par des marqueurs qui sont souvent des marqueurs d'accord : l'objectif est ici bien simple, c'est de réitérer le bon fonctionnement du cours par une appréciation positive. Il est cependant difficile et peut-être inutile de déterminer si ces marqueurs sont rétroactifs, c'est-à-dire s'ils servent plutôt à clore une phase de l'interaction, ou s'ils sont proactifs, c'est-à-dire s'ils s'emploient plutôt à ouvrir une nouvelle phase. Cela dit, on peut remarquer qu'ils apparaissent à trois endroits différents de l'interaction didactique, c'est-à-dire en ouverture d'interaction, dans le corps de l'interaction pour marquer le passage entre les différentes phases du cours, et enfin en fin d'interaction.

Le cadrage en début d'évaluation

Dans nos évaluations aux jeux de rôle, l'enseignant signifie systématiquement la fin du jeu de rôle par un marqueur de clôture qui est aussi une manière de reprendre le contrôle de la parole :

- (341). G- **O.K. bien** merci bien = voilà <INT> elle ouvre les rideaux </INT>
 vous reprenez une dernière fois la feuille de correction = vous notez en silence =
 O.K. le verbe français pour *ontdekken* ? (prénom) ?
 (G.3, év.1, données personnelles)

L'association *O.K. bien* signifie à la fois la fin du jeu de rôles, et une première évaluation de celui-ci, notamment par *bien*. On peut se demander s'il s'agit réellement d'une clôture, puisque ces marqueurs se trouvent au début de la phase d'évaluation. On peut également les considérer comme des chevilles qui marquent une transition.

Les marqueurs d'accord de cadrage peuvent avoir une fonction évaluative très claire, lorsqu'il s'agit de *bien* ou *très bien*, placés entre le jeu de rôles et le début de la phase d'évaluation :

- (342). L- **bien** = j'ai noté bonne structure hein↑ donc il y a une introduction puis une partie centrale et puis une conclusion eu:h <INT> L reprend la parole après un jeu de rôle </INT>
(L.5, év.1, données personnelles)

L'enseignant peut aussi décider de conclure le jeu de rôles et d'ouvrir la phase d'évaluation par une simple marque moins explicitement évaluative :

- (343). D- **O.K.** = j'ai une petite question pour vous deux = est-ce que cela a été plus difficile = plus difficile = que = d'habitude = maintenant que = on vous a filmés = c'était plus difficile ?
(cass.11, série 23, séq.2, corpus *Lancom*)

Certains enseignants comme Mme G ont le souci de déstresser les élèves et commencent donc systématiquement leur phase d'évaluation par une appréciation positive du jeu de rôle, notamment par *O.K.(très) bien* (exemple 341). Ce profil ne se retrouve pas systématiquement chez les autres enseignants, certains restant assez froids, voire clairement négatifs, comme Mme C :

- (344). [fin du jeu de rôles des élèves]
C- **d'accord** merci **mai:s** = c'est très bizarre hein votre façon de réserver = alors eu:h = pardon ?
(C.10, év.2, données personnelles)

Nous avons vu que *d'accord* engendrait souvent une évaluation non pleinement positive en position ternaire d'échange didactique. Il semble conserver cette valeur lorsqu'il sert de clôture, et donc avoir une valeur évaluative plutôt orientée négativement.

On remarquera par ailleurs que *voilà₂* n'apparaît jamais dans cette position, peut-être pour une raison liée à sa valeur propre : *voilà₂* est toujours l'expression d'un savoir (plus ou moins) partagé. Or ici, l'enseignant ne peut pas clore l'interaction par *voilà₂* parce qu'il n'y a pas participé et qu'il ne connaissait pas *a priori* son contenu, même s'il en a dirigé la conception. Dans le jeu de rôles, l'élève a eu une certaine liberté. C'est la raison pour laquelle on peut trouver *O.K.*, *d'accord*, *oui* à de telles positions, souvent associés à des marqueurs évaluatifs plus explicites.

Le cadrage dans le corps et en fin d'interaction

Cette fonction de cadrage est parfois soulignée dans le corps de l'interaction par une pause :

- (345).a. L- j/e vais vous poser une p/etite question supplémentaire comment est-ce qu'on dit *ik mag graag wann het mooi weer is* donc *j'aime bien quand* = qu'est-ce qu'il faut dire alors↓ (prénom)
E- *quand il fait beau*

L- *quand il fait beau* par exemple hein↑ <INT> L écrit au tableau </INT> voilà donc on souligne le verbe *faire* = **eu:h oui** = = dans le point deux on va peut-être noter certaines choses aussi c'est-à-dire euh les remarques grammaticales [...]
(L.5, év.1, données personnelles)

b. D- [...] quel temps spécifique ? = *j'étais à Bruxelles*

E- imparfait

D- très bien (prénom) imparfait = d'accord = mais il s'agit de l'avenir (prénom) = pas du passé = **O.K.** et puis *collaborateur* tu aurais pu l'aider hein ? [...]

(cass.11, série 23, séq.4, corpus *Lancom*)

Dans l'échange (345b), tandis que *d'accord* sert à évaluer la réponse de l'élève dans le dernier membre ternaire de l'échange, *O.K.* est à la limite entre deux interventions. Le rôle de cette expression est à la fois de délimiter différentes phases de l'évaluation (on passe ensuite à une autre question) et de réitérer la satisfaction de l'enseignant par rapport au travail effectué par les élèves.

Enfin, lorsqu'ils sont placés en fin d'interaction didactique, pour signifier la fin du cours, les MSC marqueurs d'accord ont bien évidemment une valeur plus explicitement clôturante :

(346). L- [...] euh on dit pas tellement *merci de réserver* il faut dire

E- *à*

L- non non il faut un un infinitif passé comme on dit

E- *merci pour réserver*

L- pas tellement j/e dirais euh *merci d'avoir = réservé* <INT> L écrit au tableau </INT> oui↑ ou bien *merci pour votre réservation* ça c'est plus simple oui↑ = **voilà bien** </INT> sonnerie de l'école </INT>

(L.5, év.5, données personnelles)

Tous les enseignants ont soin de conclure l'interaction par un marqueur d'accord, ce qui renvoie à ce que l'on a vu dans les scènes à l'agence de voyage, à savoir la volonté de fermer l'interaction par une marque consensuelle. La différence est que cette clôture, de même que toutes les phases de transition, est gérée unilatéralement par l'enseignant qui ne sollicite aucune participation de l'élève.

Des marqueurs de clôture spécifiques du discours didactique

Ce que l'on remarque, c'est que l'on trouve les mêmes marques de clôture de discours que dans l'agence de voyage francophone : le marqueur *voilà*₂ (70,8% dans les scènes à l'agence de voyage) notamment, qui sert autant à clore un discours qu'une action, est fortement employé par M. L et Mme C. De même, *O.K.* occupe une place très importante chez Mme D et Mme G, ce qui était aussi le cas chez les francophones (14,6% des marqueurs de clôture), tandis que *d'accord* possède un pourcentage beaucoup plus discret. On retrouve donc les mêmes marqueurs que dans les interactions à l'agence de voyage. Cette constante est cependant nuancée par une spécificité du discours didactique, qui est d'employer des marqueurs d'évaluation didactique en tant que marqueurs d'accord de cadrage, du type *très bien*, *bien* ou *c'est bien* :

(347). G- dix jours oui ?

E- deux semaines

G- deux semaines on dit une quinzaine hein **bien** = où préférez-vous passer vos vacances est-ce que c'est à la montagne en ville à la campagne ou à la mer = (prénom) ?

(G.3, reprise globale, données personnelles)

Dans cet échange, le marqueur *bien* sert à la fois à évaluer didactiquement la réponse de l'élève, et à clore l'échange avant de poser une nouvelle question. La frontière entre les deux valeurs est donc parfois difficile à cerner.

IX.5.4.2. CONCLUSION

En conclusion, on retrouve encore une fois un profil double dans le discours des enseignants. D'une part, leur comportement langagier se rapproche de celui des francophones dans d'autres types de conversation, notamment celles que nous avons étudiées dans une agence de voyage. Les marqueurs d'accord les plus employés, *voilà*₂ et *O.K.*, sont les mêmes dans les interactions à l'agence de voyage. D'autre part, les enseignants ont des marqueurs propres liés à leur fonction didactique. En tant que « meneur de jeu », l'enseignant cadre et régule les échanges, et notamment les clôtures ; en fonction d'évaluateur, il évalue l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à une norme de référence. Dans les marqueurs d'accord peuvent se cristalliser ces deux fonctions, notamment à la clôture : le marqueur d'accord est à la fois une ultime réitération de l'appréciation, et une clôture de l'échange. La forte fréquence des marqueurs évaluatifs en fonction de clôture montre que l'enseignant a un souci constant de préservation des faces vis-à-vis de ses élèves. Il s'efforce de toujours conclure sur une note positive, même si la production n'a pas été satisfaisante.

IX.5.5. CONCLUSION SUR LES MSC D'ACCORD

Conclusion linguistique

Nous avons essayé de montrer que les marqueurs d'accord en fonction de MSC conservent leur valeur d'accord, et qu'elle y est même primordiale : dans le cadre d'une interaction publique et transactionnelle régie par un script relativement clair et un travail des faces assez subtil, l'accord d'ouverture ou de clôture joue un rôle non négligeable, en témoigne la forte fréquence des marqueurs d'accord comme *voilà*, notamment en fin de transaction. Dans le discours des enseignants, les MSC d'accord revêtent une valeur particulière, étant donné que l'appréciation positive que peut véhiculer le marqueur d'accord clôturant est tout à fait bienvenue pour préserver les faces des élèves qui se sont investis dans le cours. Les marqueurs d'accord en fonction de clôture correspondent en fait à l'idée de *complétude interactionnelle* (Roulet *et al.*, 1987 : 15) permettant la clôture d'une interaction : « nous qualifierons de *complétude interactionnelle* la satisfaction de cette contrainte du double accord [des deux interlocuteurs de l'échange] qui autorise la clôture d'une négociation ».

Conclusion didactique

Dans les scènes jouées par les néerlandophones, les MSC d'accord sont très rares, et *voilà*₂ y est très peu utilisé par rapport aux francophones et à leurs enseignants.

En résulte une impression de raideur dans ces conversations qui suivent l'ordre linéaire et sans heurts du question-réponse, si peu présent, ou de manière détournée, dans le corpus francophone. Cette pauvreté en MSC a plusieurs origines : outre le fait qu'il s'agit d'élèves en phase d'acquisition qui ne maîtrisent pas encore tous les rouages du français parlé, et que ces petits mots interactionnels ne sont jamais enseignés dans les manuels, il faut souligner le caractère particulier de la simulation orale qui se fonde sur une double exigence contradictoire : la nécessité de préparer l'interaction, et en même temps de la jouer de la manière la plus spontanée possible en laissant la place à l'improvisation. Cette double contrainte a certainement un effet inhibiteur sur les apprenants qui, concentrés sur le contenu de leur discours, sont peut-être moins attentifs à la manière de dire et de mener l'interaction, même si leur performance a souvent été longuement préparée à l'avance. Si l'on ne peut donc faire de suppositions quant à la réelle compétence communicative des élèves qui, dans une situation authentique de communication, se comporteraient peut-être de manière plus « spontanée » et interactive, on peut cependant tirer d'autres conclusions : par contraste, les interactions des non-natifs mettent en relief l'importance primordiale du « bricolage interactif » dans les conversations francophones, notamment en phase d'ouverture et de clôture d'interaction, bricolage qu'il convient d'enseigner dans la perspective d'une approche communicative et actionnelle de la langue.

Dans le cadre de l'enseignement des MSC d'accord, pour éviter l'effet de liste et l'apprentissage de marqueurs peu ou pas utilisés en conversation, on se posera d'abord la question de leur choix : à des niveaux débutant ou intermédiaire, est-il utile d'enseigner *voilà*₂ en tant que marqueur d'ouverture, alors qu'il apparaît très rarement dans notre corpus ? Et pourtant, *voilà*₂ est fréquemment cité comme marque d'ouverture dans les manuels de FLE : par exemple, dans *Parcours 1* (1997 : 303), mais aussi dans la liste de mots et expressions proposés pour « commencer une conversation » dans le *Référentiel pour le français niveau B2* (2004). En revanche, *oui*, en tant que marqueur phatique d'ouverture dans les conversations téléphoniques, serait à enseigner étant donné sa fréquence. Parmi les MSC de clôture, c'est *voilà*₂ qui se distingue par sa fréquence par rapport aux autres marqueurs. Il serait enfin tout à fait pertinent d'introduire assez tôt le *voilà* eurêka, d'une part parce qu'il est fréquent, d'autre part parce que c'est presque le seul petit mot à remplir cette fonction²³⁹.

Cette mesure de la fréquence des MSC d'accord doit s'associer à une analyse des interactions dans lesquelles ils apparaissent. En effet, nous avons vu que les marqueurs étudiés, et notamment *voilà*₂ qui apparaît comme un MSC d'accord primordial, ne peuvent être employés dans tous les types d'interaction. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, on pourra sensibiliser à deux types très différents d'interactions : les interactions à finalité externe avec script, et les interactions à finalité interne ou conversation familière sans script. On pourrait ainsi proposer deux dialogues fortement typés mobilisant des MSC différents. Dans une conversation familière (« rencontre en rue de copains », *Lancom* remanié) : les

²³⁹ Ce qui n'a pas échappé aux étrangers, notamment en Italie : le seul mot que les commerçants connaissent est ce *voilà eurêka* qu'ils n'omettent jamais de prononcer devant leurs client(e)s français(es)...

ouvriers *tiens*, *au fait*, et les concluants *bon*, *enfin* et *de toute façon*. Et dans une transaction : les ouvriers *oui*, *donc*, *alors*, les clôturants *voilà*, *O.K.* .

conversation familière : rencontre en rue de copains (interaction de <i>Lancom remaniée</i>)	interaction à script : à l'agence de voyage (interaction de <i>Lancom remaniée</i>)
(C1 et C2 sont dans la rue et se rencontrent) C1- tiens salut Bertrand, comment ça va ? C2- très bien et toi ? C1- bah ça va je suis en train de faire de courses là C2- tiens au fait tu as des nouvelles de Jérémy il devait partir en Angleterre C1- oui il a réussi à partir pour quinze jours, il rentre dans une semaine C2- ah oui c'est bien C1- bon ben il faut que j'y aille de toute façon on s'appelle hein ? C2- d'accord allez salut !	(dans une agence de voyage) E- monsieur bonjour C- bonjour madame alors je voudrais réserver un billet de train Lille Paris celui de 12h30 s'il vous plaît E- oui départ quelle date ? C- le 5 novembre c'est dans une semaine E- d'accord en seconde ? C- en seconde oui E- voilà c'est fait = il vous faut un retour ? C- et pas de retour non E- alors ça vous fait 35 euros s'il vous plaît vous payez par chèque ? C- oui je vais faire un chèque E- d'accord C- voilà <INT> il présente le chèque à l'employée </INT> E- voilà monsieur vos billets = donc Lille-Paris le 5 novembre à 12h30 = C- O.K. et c'est bien en seconde = ah oui = merci beaucoup E- voilà monsieur au revoir C- au revoir madame

Figure 39. Présentation des MSC d'accord en contexte.

Conclusion de la troisième partie

Cette analyse linguistique de quelques aspects des français parlés en classe et en dehors de la classe a des retombées à la fois didactiques et linguistiques.

Au niveau linguistique d'abord, la comparaison entre les français parlés en classe, et ceux parlés en dehors de la classe, notamment dans les interactions à l'agence de voyage, a permis de mettre en valeur des faits qui peuvent passer inaperçus aux yeux du linguiste. Pour ce qui est de la question, nous avons confirmé l'idée que la question intonative était la plus courante en français parlé, tout en montrant que la question en *est-ce que* avait une fonction bien particulière, liée à la fois à une spécificité morphologique (*est-ce que* exhibe la question en tant que telle) et une spécificité argumentative (la valeur argumentative négative de la question totale en *est-ce que*). Nous avons également montré que la répartition entre questions totales et questions partielles était une question de genre oral et de gestion des faces : dans l'interaction à l'agence de voyage, ce sont les totales qui dominent, tandis que dans le discours de l'enseignant, ce sont les partielles. Dans l'interaction à l'agence de voyage, la politesse linguistique passe par l'expression non intrusive de la question, tandis que dans l'interaction didactique, il faut formuler des questions claires et précises (par des partielles). Cette analyse s'inscrit donc dans une perspective variationniste de description du français parlé : il n'y aurait pas un français parlé, mais des français parlés, dépendants de différents paramètres situationnels. En même temps, elle ne prétend pas conclure à l'infinie variation sémantique des outils linguistiques, qui changeraient de sens en fonction de la situation. Au contraire, une analyse linguistique fine d'exemples authentiques permet de mettre à jour des valeurs profondes et stables des différentes structures interrogatives.

C'est à cette même conclusion que nous sommes arrivés avec l'analyse des marqueurs d'accord, en partant d'une perspective différente. Si pour la formulation de la question, c'était surtout le discours de l'enseignant qui nous intéressait, car il n'avait fait l'objet que de peu de recherches, en ce qui concerne les marqueurs d'accord, il fallait partir du français parlé des francophones en situation hors-classe. Ces marqueurs, si peu étudiés, se sont révélés beaucoup plus complexes linguistiquement qu'ils n'y paraissent au premier abord. La comparaison entre la manière de dire des apprenants néerlandophones et celle du francophone, a été ici primordiale, car elle a permis de mettre en valeur ce qui était central dans la manière de marquer l'accord chez le francophone. On a ainsi pu dégager les valeurs linguistiques profondes de marqueurs d'accord très employés comme *voilà* et *d'accord*, associés à différents paradigmes de marqueurs.

En ce qui concerne le présentatif *voilà*, nous avons ainsi pu approfondir l'analyse et découvrir des emplois particuliers, fort utilisés en français parlé, qui font de *voilà* un marqueur de confirmation. On pourra se demander quel est le rapport entre *voilà*₁ de présentation et *voilà*₂ de confirmation. Nous pensons que *voilà* n'est pas polysémique, parce que les deux *voilà* étudiés comportent en fait des valeurs communes, dont l'actualisation dépend de la situation d'énonciation, et de leur situation dans l'interaction. Certains emplois de *voilà* actualisent la présupposition de savoir partagé par les interlocuteurs présente dans *voilà*₁, notamment dans *voilà*₂ de confirmation et en tant que MSC de clôture. *Voilà eureka* en revanche, met bien en valeur le trait accompli et résultatif que nous avons trouvé pour *voilà*₁ de

présentation. Les données diachroniques, qui font référence à une spécialisation de *voilà* sous sa forme soudée dans des emplois non situationnels, indiquerait également la possibilité d'un passage entre *voilà*₁ et *voilà*₂.

Au niveau didactique ensuite, cette analyse linguistique de la question et de l'accord dans le discours de l'enseignant entend s'inscrire dans la recherche sur les discours « naturels » de la classe de langue. La question et l'accord constituent des actes primordiaux de l'enseignant, notamment dans l'échange didactique type question/réponse/évaluation. Ils pourraient donc *a priori* être responsables de l'impression d'inauthenticité du discours, par rapport à un français parlé idéal qui appartiendrait au monde en dehors de la classe. C'est souvent à cette conclusion qu'aboutissent les analyses didactiques de la question chez l'enseignant. Or, une analyse linguistique de la question et de l'accord aboutissent à la conclusion inverse. En effet, si le schéma interactionnel dans lequel rentrent la question et l'accord est spécifique à la classe de langue (question/réponse de l'élève/évaluation), les moyens linguistiques utilisés, eux, sont communs au français parlé en général. Autrement dit, le français parlé de l'enseignant exploite toutes les potentialités linguistiques de la question et de l'accord en français parlé. Les valeurs propres des différentes questions et marqueurs d'accord sont ainsi employées de manière originale dans le discours de l'enseignant, tout en conservant leurs caractéristiques linguistiques primordiales. C'est ainsi que la question en *est-ce que* occupera une place importante dans le discours de l'enseignant à côté de la question intonative, typique du français parlé hors-classe, et que *voilà* de confirmation apparaîtra dans le membre évaluatif de l'échange comme marque par excellence de l'accord enseignant, place à laquelle il est peu employé dans une conversation hors-classe.

Autrement dit, au niveau des apprenants cette fois, on comprend qu'ils sont exposés à un discours composite, mais qui n'est absolument pas le reflet du français parlé des manuels de FLE, celui-là fortement mâtiné de norme écrite. C'est ainsi que ce français parlé des apprenants, lui aussi, est plus complexe qu'il n'y paraît. Ce dernier semble souvent influencé par celui des manuels, par la forte proportion de tournures plus ou moins formelles (notamment pour la formulation de la question), et par la faible attention accordée à tout ce qui dépasse le cadre de la phrase (notamment les marqueurs d'accord). Dans le même temps, la langue maternelle, ici néerlandaise, influence quelque peu leurs productions (l'inversion du sujet dans la question, les marqueurs d'accord *c'est bien* et *c'est bon*). Cependant, les apprenants maîtrisent des éléments authentiques de français parlé en dehors de la classe (la question par intonation), même si ces éléments ne semblent pas faire l'objet d'un apprentissage explicite. Sont-ils influencés par le discours de leurs enseignants, qui comporte lui aussi beaucoup de marques de français parlé, ou bien par les documents authentiques, souvent télévisuels, étudiés en classe ? La question reste ouverte. Le fait est que le français parlé des apprenants est riche, parce qu'il n'est pas le reflet standardisé des manuels, et surtout, parce qu'il nous a servi à mettre en valeur ce qui, chez le francophone, était primordial dans la manière de marquer l'accord.

Conclusion générale

E2- bonjour Veerle
 E1- voilà mes parents
 [...]

E1- comment vas-tu ? as-tu fait bon voyage ?
 (corpus *Lancom*, « accueil à la gare », volet néerlandophone)

B- alors Mathieu je te présente ma mère
 M- bonjour
 Me- bonjour
 [...]

Me- alors le voyage s'est bien passé ?
 (corpus *Lancom*, « accueil à la gare », volet francophone)

Pour conclure, nous pouvons reprendre les échanges que nous avons présentés en introduction. Nous avons vu pourquoi le français parlé des apprenants ne correspond pas à celui des francophones dans des situations similaires. En ce qui concerne l'acte de présentation, le présentatif *voilà* s'est révélé occuper des fonctions bien différentes de celle de *présentatif* de personne, comme c'est souvent le cas dans les manuels de FLE et dans la bouche des apprenants. Cette association entre l'acte de présentation et le présentatif semblait pourtant à première vue totalement légitimée par les grammaires. Cependant, une analyse linguistique des propriétés en langue de *voilà*, nous a permis de montrer qu'en réalité, *voilà* sert moins à la présentation qu'à l'exhibition d'un objet dont l'existence est déjà connue des interlocuteurs, et qui se présente généralement comme le résultat d'un procès. Ces propriétés en langue de *voilà*₁ de présentation se retrouvent en fait dans les emplois conversationnels du mot, que nous avons appelé *voilà*₂. Ainsi, *voilà*₂ entre dans un nouveau paradigme fort utilisé en français parlé, mais peu décrit en linguistique, celui des marqueurs d'accord et des MSC. Or, ces marqueurs ne sont absolument pas interchangeables, comme on aurait pu le penser *a priori*, ni même incolores, thèse qui est souvent soutenue à propos des petits mots de la langue en usage. *Voilà*, *d'accord*, *bien sûr*, *tout à fait* ou *O.K.*, ont des valeurs particulières qui rendent ces petits mots bien utiles en conversation. Nous avons surtout tenté de dégager les valeurs distinctives de *voilà*₂ et *d'accord*, l'un et l'autre possédant un fonctionnement bien particulier : tandis que *voilà*₂ est un marqueur de confirmation, *d'accord* ne sert qu'à ratifier les propositions d'un énoncé. Tandis que *voilà*₂ suppose l'existence d'un savoir préalable et partagé par les interlocuteurs, *d'accord* ne peut servir qu'à ratifier un énoncé qui apporte une information nouvelle.

En ce qui concerne l'acte de question, son étude nous a amenée à affiner la distinction entre les trois types de formulations (intonative/ en *est-ce que*/ avec inversion du sujet). Si l'apprenant néerlandophone emploie la question par inversion dans n'importe quel type de dialogue, c'est en effet que la tradition grammaticale en FLE a fait de la question par inversion la marque de politesse par excellence. On reste ainsi, même pour l'enseignement du français parlé, dans une

vision très normative de la langue. Et pourtant, si l'on va au-delà du discours didactique, et que l'on étudie la manière dont les enseignants eux-mêmes formulent la question, on se rend compte qu'à ce sujet les apprenants sont exposés à un *input* particulier, qui est à la fois marqué par les caractéristiques principales du français parlé courant (la question intonative), et par les caractéristiques d'un français professionnel (l'importance de la tournure interrogative *est-ce que*). De plus, une analyse linguistique approfondie de la question chez les enseignants nous a permis de montrer que leur manière de questionner exploitait en fait toutes les potentialités en langue de la question : la valeur de *est-ce que* semble ainsi moins à mettre en rapport avec une question de registre, qu'avec une valeur sémantique et illocutoire profonde (exhiber la force illocutoire de question), et en ce qui concerne la question totale en *est-ce que*, avec son orientation argumentative négative. De plus, ce qui a rapport avec la politesse linguistique, ce n'est pas spécifiquement la question par inversion, mais surtout une manière plus générale de poser la question sans trop présupposer que son interlocuteur connaît la réponse (d'où la préférence pour les questions totales par rapport aux partielles chez les locuteurs francophones, dans un grand nombre de situations du français parlé), ou bien en modalisant son discours par de multiples adoucisseurs (la préférence pour les questions partielles chez les enseignants, combinée à différents types de modalisateurs-adoucisseurs).

Au niveau de la recherche en linguistique, ces deux études ont eu pour but de montrer que d'une part, l'analyse de corpus a encore son mot à dire, même sur un sujet déjà bien étudié comme la formulation de la question. D'autre part en matière de français parlé, elle n'a pas encore tout exploré, comme le montre l'analyse des marqueurs d'accord, longtemps passés inaperçus. Dans ces deux directions complémentaires, nous avons tenté de montrer que la grammaire du français parlé n'est pas différente de la grammaire du français tout court. Cela veut dire qu'il n'est pas nécessaire, lorsque l'on traite de français parlé, d'en passer par le langage familier, les incorrections et raccourcis les plus divers. En revanche, ce que met en valeur un corpus de français parlés, c'est la variation des outils linguistiques en fonction de la situation. Ainsi, le discours de l'enseignant sera irrémédiablement particulier, dans le sens où il emploie par exemple plus de questions partielles que de questions totales, et plus de questions en *est-ce que*, par rapport à d'autres types de situations de la vie quotidienne. De même, les marqueurs d'accord employés par l'enseignant sont à la fois spécifiques (*bien, très bien*), et communs à d'autres types d'interactions (*voilà, d'accord, O.K.*). Cette variation linguistique tend à prouver qu'il n'y a pas un français parlé, mais des français parlés.

Cependant, au-delà de cette variation inhérente aux différentes situations du français parlé, une analyse linguistique approfondie de la question et des marqueurs d'accord a permis d'extraire des valeurs profondes, stables, qui expliquent et informent leurs emplois en conversation. Ainsi, les pragmatiques théoriques (notamment la pragmatique intégrée de Anscombe, que nous avons abondamment utilisée), ont tout autant de place dans l'analyse du français parlé que les analyses interactionnistes qui se sont fortement développées ces dernières années. Les premières permettent de dépasser ce qui pourrait apparaître comme l'infinie variation d'une langue changeante, et finalement impropre à la description grammaticale.

Dans cette perspective de description grammaticale du français (parlé), l'intérêt d'un corpus différentiel comme *Lancom*, c'est qu'il a permis de mettre en valeur des caractéristiques de français parlés qui, sans la comparaison avec les productions des apprenants néerlandophones ou des francophones, seraient peut-être passés inaperçues. Il est plus facile en effet de mettre en valeur la manière particulière de formuler la question chez l'enseignant, lorsqu'elle est comparée à la manière des apprenants néerlandophones et des francophones dans une autre situation de communication. De même, les emplois conversationnels de *voilà* et des autres marqueurs d'accord dans les interactions à l'agence de voyage, n'auraient peut-être pas attiré notre attention si nous n'avions pas constaté leur absence dans les jeux de rôles à l'agence de voyage des apprenants néerlandophones.

Que retenir, pour la didactique maintenant, de cette analyse linguistique de quelques aspects du français parlé en classe et hors-classe ? C'est d'ailleurs de la didactique que nous étions partie. Pourquoi en effet étudier la question et les marqueurs d'accord ensemble, si ce n'est parce qu'ils constituent l'essentiel du discours de l'enseignant. On en a souvent conclu que, pour faire entrer le monde authentique dans la classe de langue, il faudrait sortir de l'échange didactique *question/réponse de l'élève/évaluation*. Or en étudiant linguistiquement ce type d'échanges qui constituent en effet la plus grande partie de nos évaluations de performances orales chez les quatre enseignants étudiés, on a abouti à une conclusion différente. Le français parlé de l'enseignant est tout aussi « authentique » que les français parlés en dehors de la classe, et tout aussi riche dans sa manière d'exploiter les potentialités sémantiques et argumentatives de la langue française.

Cela veut dire qu'au niveau du discours des enseignants, les apprenants sont exposés à un *input* hybride, qui ne correspond pas à la représentation que l'on se fait du français parlé (dominé par exemple par des questions intonatives), non pas parce que le discours des enseignants en serait éloigné, mais tout simplement parce qu'il existe des français parlés. Celui des enseignants est soumis à des paramètres particuliers, l'espace-temps de la classe, les rôles bien définis d'apprenant et d'enseignant souvent non interchangeables, la relation expert-novice, qui expliquent les particularités du discours enseignant. De plus, le discours des enseignants dépend, comme tout type de français parlé, de facteurs individuels, à la fois personnels et sociolinguistiques. Ainsi, nous avons vu que les quatre enseignants enregistrés possédaient des styles différents, liés à la fois à des paramètres personnels (par exemple la volonté de ne pas exhiber le rôle d'évaluateur chez M. L), et des paramètres sociolinguistiques (les différences entre Mme C, native francophone de Bruxelles, et les trois autres enseignants, natifs néerlandophones).

Contrairement au français parlé par les enseignants, le français enseigné par les manuels et les enseignants possède une relative homogénéité. Il est encore largement influencé par une représentation écrite de la langue, normative et traditionnelle. Par exemple, les enseignants enregistrés n'éprouvent jamais le besoin de corriger les nombreuses questions à inversion des apprenants, même lorsqu'elles apparaissent véritablement surannées : *puis-je vous aider ?* Mais plus généralement, enseignants et manuels de FLE en restent souvent à une vision phrastique et traditionnelle de la langue, qui empêche d'enseigner ce qui constitue

réellement la caractéristique de tous les français parlés, à savoir d'une part la co-construction du discours au niveau de l'échange et de l'interaction, et d'autre part l'exploitation de la valeur illocutoire des mots. C'est ainsi que des petits mots comme *voilà*, *d'accord*, *oui*, ou *tout à fait*, apparaissent rarement dans les manuels, et lorsque c'est le cas, sous forme d'une liste de synonymes dont l'exploitation est laissée à l'appréciation des apprenants et de l'enseignant. C'est ainsi que l'on se cantonnera à expliquer les différentes structures interrogatives du français en fonction des niveaux de langue. C'est donc un français parlé bien appauvri, plutôt écrit, que l'on représente dans les discours didactiques.

Et pourtant, l'exemple des évaluations de performances orales de Mme G montre qu'une bonne formation sur le français parlé peut tout à fait permettre de sensibiliser les apprenants à ses caractéristiques. Cette analyse va ainsi à l'encontre de bien des idées reçues en FLE, souvent largement partagées par la communauté enseignante, selon laquelle l'approche communicative ou actionnelle ne peut être mise en place par un enseignant non natif, qui n'a pas l'intuition de la langue. Dans notre corpus d'enseignants, Mme C, enseignante native francophone, n'est pas celle qui est la plus experte en matière de français parlé.

Si l'on s'en tient aux discours didactiques, on ne peut donc qu'être frappé par la pauvreté du français parlé enseigné aux apprenants. Et pourtant, l'analyse des français parlés du corpus *Lancom* propose, nous semble-t-il, une voie pour dépasser les problèmes de *Un Niveau-Seuil* et des *Référentiels* actuels pour le français, et de réduire l'écart entre français parlés et français enseignés. En effet, la difficulté, c'est que les contenus linguistiques des actes de langage proposés sont présentés sous forme de listes de mots ou d'expressions plus ou moins arbitraires, et plus grave, qui ne sont jamais le produit d'une analyse de corpus. On a ainsi l'impression d'une variation infinie des formes en fonction des manuels, parmi lesquelles les enseignants doivent choisir ce qui leur paraît le plus approprié. Pour les marqueurs d'accord et la formulation de la question, nous avons vu que cette variation peut en fait être limitée, si l'on étudie les procédés les plus couramment utilisés dans différentes situations du français parlé, et si surtout, on part des valeurs linguistiques propres, abstraites de leurs contextes, de ces procédés. La multiplication des actes de langage et de leurs dénominations dans les manuels de FLE et les *Référentiels*, a peut-être fait perdre de vue l'idée qu'il existe, même en français parlé, des régularités liées à la signification du mot ou de l'expression linguistique, signification qui explique et informe les emplois en conversation. Finalement, nous retournons aux fondements de l'approche communicative, c'est-à-dire à Hymes, selon lequel la compétence de communication ne s'exprime ni dans les mimiques, ni dans l'affectivité. Elle est inscrite, encodée -pour reprendre un terme cher à la pragmatique intégrée- dans la langue même.

Dans une perspective à la fois didactique et linguistique, il serait intéressant de pouvoir constituer un corpus de français parlé à partir des propositions d'interactions des *Référentiels*, pour chaque niveau du *CECRL* (de A1 à C2), tout en conservant ce qui selon nous, fait toute l'originalité et l'efficacité du corpus *Lancom*. Il faudrait ainsi, à l'instar de *Lancom*, réaliser au moins deux volets, l'un francophone (de France), avec des interactions authentiques, et l'autre constitué de productions d'apprenants non-francophones suivies de leurs évaluations par des enseignants de nationalités différentes. Cela permettrait à la fois de cerner ce qui,

par comparaison avec les apprenants non-francophones, est central dans la production des francophones, et ce qui, dans le discours didactique des enseignants, est à modifier ou à conserver.

Ce travail de recherche n'est donc qu'une petite, infime contribution, à un immense chantier encore en devenir, celui de la constitution d'un corpus de français parlé d'envergure, qui puisse proposer un contenu linguistique fiable pour l'apprentissage du français parlé. C'est ce que Blanche-Benveniste, qui a travaillé toute sa vie sur le français parlé, appelle encore de ses vœux en 2007 (*Le français dans le monde*).

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Carte des Communautés de Belgique	28
Figure 2. Les provinces belges	29
Figure 3. Engager/commencer la conversation dans <i>Un Niveau-Seuil</i> (1976) et le <i>Référentiel pour le français niveau B2</i> (2004)	91
Figure 4. Actes de langage et tâches dans les manuels de FLE recouvrent une même réalité	103
Figure 5. Outils linguistiques pour « demander son chemin » dans quelques manuels de FLE	104
Figure 6. Outils linguistiques pour « commander un plat au restaurant » dans quelques manuels de FLE	105
Figure 7. Les outils linguistiques et grammaticaux proposés pour l'acte de présentation dans les manuels de FLE.....	117
Figure 8. Les scènes de présentation dans le corpus <i>Lancom</i> ...	118
Figure 9. L'acte de présentation dans le corpus <i>Lancom</i> : outils linguistiques	124
Figure 10. Récapitulatif des structures employées pour l'acte de présentation dans le corpus <i>Lancom</i>	124
Figure 11. Le discours de l'enseignant : présentation du corpus	152
Figure 12. Tableau récapitulatif des jeux de rôles à l'agence de voyage par niveau	197
Figure 13. Présentation synthétique des enregistrements à l'agence de voyage, volet francophone	201
Figure 14. Répartition des interrogations partielles et des interrogations totales dans le discours des quatre enseignants du corpus <i>Lancom</i> (en %, IT + IP = 100)	215
Figure 15. Proportion d'interrogations totales au niveau structurel, mais partielles au niveau sémantique, sur l'ensemble des interrogations totales dans le discours des quatre enseignants	218
Figure 16. Configuration des enchaînements d'interrogations totales et partielles dans le discours des enseignants du corpus <i>Lancom</i>	225

Figure 17. Proportion des différentes structures de la question totale dans les jeux de rôles (FN) et les interactions authentiques (FF) à l'agence de voyage	228
Figure 18. Proportion relative des différentes structures interrogatives totales pour l'ensemble des structures en <i>est-ce que</i> + interrogations en SV dans le discours des quatre enseignants.....	230
Figure 19. Proportion d'interrogations totales en <i>est-ce que</i> à valeur argumentative négative sur l'ensemble des totales en <i>est-ce que</i>	237
Figure 20. Proportion relative des différentes structures de l'interrogation partielle dans les interactions authentiques et les jeux de rôles à l'agence de voyage.....	240
Figure 21. Proportion relative des différentes structures de l'interrogation partielle dans le discours des quatre enseignants	241
Figure 22. Les différents mots interrogatifs dans les interactions (FF) et les jeux de rôles (FN) à l'agence de voyage	243
Figure 23. Proportion des différents mots interrogatifs de l'interrogation partielle dans les discours des enseignants.....	244
Figure 24. Répartition des mots interrogatifs en fonction des différentes structures de l'interrogation partielle dans le discours des enseignants	245
Figure 25. Les structures non-canoniques chez les trois groupes de locuteurs	250
Figure 26. Répartition des différentes structures de l'interrogation partielle dans les trois groupes de locuteurs	257
Figure 27. Les marqueurs d'accord chez les francophones et chez les apprenants néerlandophones (en % par rapport au nombre total de marqueurs d'accord)	276
Figure 28. Les marqueurs enchaînant sur une assertio.....	281
Figure 29. Les marqueurs d'accord comme réponse à une question totale.....	282
Figure 30. Les marqueurs d'accord comme réponse à une demande de confirmation	283
Figure 31. Les marqueurs d'accord comme troisième membre évaluatif de l'échange	284

Figure 32. Les marqueurs d'accord qui enchaînent sur une requête-assertion de faire.....	285
Figure 33. Les MSC d'accord en ouverture.....	286
Figure 34. Les MSC d'accord en clôture.....	287
Figure 35. Emploi des marqueurs d'accord en fonction du contenu informationnel de l'énoncé	310
Figure 36. Enseigner les valeurs de quelques marqueurs d'accord : présentation synthétique et contrastée	323
Figure 37. Les marqueurs d'accord dans l'évaluation ternaire chez les quatre enseignants	325
Figure 38. Les marqueurs d'accord clôturants dans le discours des quatre enseignants	352
Figure 39. Présentation des MSC d'accord en contexte	359

Index des principales notions

A

Acquisition : 53-55, 172-173
 Acte de langage : 43-46, 85-87, 101
 Acte de présentation : 111-114
 Acte initiatif : 243
 Anaphore : 133
 Approche
 actionnelle : 78
 communicative : 77
 Assertion : 249, 259, 283

B

Belgique : 26-31
Bien sûr : 273-274, 280-282

C

CECRL : 78-79, 82-84, 88-90, 92, 94, 97, 98, 100, 139-140, 149, 184, 248, 334
C'est : 129
Chunks : 166
 Communauté linguistique : 66
 Compétence : 63-64
 Compétence de communication : 63, 65, 80-83, 88, 97, 99, 109-110
 Connaissances communes : 58
 Corpus : 15-19, 25-26, 45, 171
Corpus d'Orléans : 22
 Corpus du GARS : 22, 67

D

D'accord : 269-270, 273-275, 277, 294-295, 302-304
 Demande de confirmation : 251, 261, 266-268
 Didactique : 69, 248, 295, 305, 327
Double bind : 157
 Déictique : 128, 293

E

Echange didactique : 175-178, 301
Elilap : 22, 31
 Ethnographie de la communication : 15
 Evaluation : 139-140, 149, 296-297
 Evaluatif (membre) : 253, 262

F

Faces : 59, 62
 Flamand : 25, 27-31, 147
 Flandre : 27, 29-31, 167

Fausse question : 180-181, 300
Français fondamental : 10, 20-21, 86, 91, 110, 130
 Français Langue Maternelle : 70
 Français écrit : 22, 33-37, 70, 74, 106-107, 124, 150, 214,
 Français fonctionnel : 82, 108
 Français parlé : 37-40, 92-93, 105, 166, 168, 239
 Français standard : 33, 37, 108, 224, 241, 267

G

Genres de l'oral : 35-36, 239
 Grammaire de l'oral : 37, 39-43, 110
 Grammaire universelle : 63

I

Il y a : 129
 Interaction : 52-53, 60-61, 89, 158-153
 Illocutoire dérivé : 194-195
Input : 173-176

L

Lancom : 23-26, 31-32, 141-143, 183-188, 253-254
 Linguistique de corpus : 17-18

M

Macro-syntaxe : 39
 MSC : 253, 264, 307
 Maximes conversationnelles : 50-51
 Métalangue : 123
 Méthode
 audio-orale : 72-73
 directe : 71
 structuro-globale : 74
 Marqueurs d'accord : 243-249

N

Néerlandophone : 25-31, 38, 62, 121-122, 131, 161, 183, 189, 202, 207, 258
 Norme : 1, 33, 66, 70, 140, 145, 158, 163, 173, 213, 240, 297, 326, 330
 Niveaux de langue : 38, 40, 106, 108
Niveau-Seuil : 81-86, 91, 99, 249

O

Oui : 255-256, 260, 299, 316

P

Performance : 63-64
 Performatif : 46
 Politesse linguistique : 61-64, 163-165, 247-248
 Ponctuations : 308

Pragmatique : 40-43, 47-48, 50-53, 58, 62, 67-68, 77, 84, 89-93, 99, 100, 111, 130, 139-140, 148-149, 151, 158, 172, 177, 194, 205, 208, 215, 217-219, 241, 246, 248, 258, 283, 287, 291, 332

Pragmatique intégrée : 47-48

Présentatif : 121, 124-131

Présupposition : 133

Q

Question : 43, 48-49, 63-64, 189, 260, 283

Question didactique : 180-182

Question référentielle : 180-181, 300-301

R

Référentiels pour le français : 90-92, 79, 94, 248, 285, 334

Requête : 46, 51, 251-252, 263

S

Script : 57

Séquence : 244

Situation : 56-57

Sociolinguistique : 66-67, 107-108, 147

S.P.E.A.K.I.N.G. : 57, 65

Statut des locuteurs : 58-59

Stéréotype : 49-50

Structure hiérarchique du discours : 55-56

Styles : 65, 221

Syntaxe : 22, 37, 39-41, 154-156

T

Tâche : 79, 101

Thème/rhème : 39

Topos : 49

V

Variation : 8, 33, 36-37, 66-68, 77, 87, 105, 108-109, 116, 130, 145, 152, 158-159, 162, 178, 247, 255, 294, 329

Voici : 124-136, 291-292

Voilà : 124-136, 242, 266-269, 270, 273, 276-277, 286-294, 302-304, 313-316, 321, 323

Valeur pragmatique de la question : 216, 218

Index des auteurs cités

A

ANDERSEN, A.L. – 17, 21, 93, 286.
 ANSCOMBRE, J.-CL. – 41, 48-49, 58, 99, 180, 189, 194-195, 204, 218-220, 246, 252, 304.
 ARDITTY, J. – 177.
 AUCHLIN, A. – 185, 246, 307, 312, 319.
 AUSTIN, J.-L. – 42-43, 45-48, 50-51, 61, 77, 79, 99, 111, 112, 122, 249.

B

BALLY, C. – 75..
 BANGE, P. – 52.
 BARBERIS, J.-M. – 293.
 BEACCO, J.-CL. – 296.
 BERARD, E. – 77, 98.
 BERGEN, B. – 130.
 BERRE, M. – 145.
 BESSE, H. – 20-21, 69, 72, 74.
 BEYSSADE, C. – 219.
 BIBER, D. – 36.
 BIGOT, V. – 98.
 BINON, J. – 1146.
 BLANCHE-BENVENISTE, C. – 10, 19-22, 33, 36-40, 92, 286, 335.
 BOISSAT, D. – 177.
 BOONE, A. – 144.
 BOTTON, S. – 167.
 BRAULT, G. – 292.
 BREMOND, C. – 317, 320.
 BROSENS, V. – 25, 31.
 BROWN, P. – 59, 61, 122, 158, 186.
 BRUXELLES, S. – 247, 266, 308, 311, 321, 323.

C

CANALE, M. – 70.
 CARTON, F. – 140.
 CHANET, C. – 247.
 CHAUDRON, C. – 174-175, 296.
 CHEVALIER, J.-CL. – 128.
 CHOMSKY, N. – 15, 19, 48, 63-64, 66.
 CICUREL, F. – 178.
 COHEN, M. – 247.
 COLLET-DE CROIX, S. – 182.
 COOK, V. – 175, 297.
 CORDER, S.P. – 171.
 CORNETTE, G. – 61, 145, 180, 183, 188-189, 192-193, 199, 202, 205, 210, 212, 217, 223, 226, 232, 256.
 CORTES, J. – 72.
 COSTE, D. – 82, 177, 183.
 COULTHARD, R.M. – 175, 253, 296.

COVENEY, A. – 180, 188, 200, 215, 225, 228-230, 232.
CUQ, J.-P. – 69, 70.

D

DABENE, L. – 176-177, 297, 322.
DAMAR, M.-E. – 81, 86.
DANON-BOILEAU, L. – 158, 314.
DEBROCK, M. – 26.
DE GAULMYN, M.-M. – 250.
DELAHAIE, J. – 242.
DE SALINS, G. D. – 172.
DEWAELE, J.-M. – 173.
DGLF – 19, 33.
DUBREUCQ, F. – 31.
DUCROT, O. – 41, 48, 180, 202, 218-220, 246, 304.

E

EDMONDSON, W. – 175.
ELLIS, R. – 173-175, 181, 296-297, 258, 162, 171, 176, 180.
ERVIN-TRIPP, S. – 77.
EURYDICE – 26, 30, 138.

F

FERMAUT, J. – 27.
FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. – 25, 37-38, 40, 51, 153, 155, 157, 165, 167, 180, 183, 188-189, 192, 199, 202, 205, 210-211, 214, 217, 223, 226, 232, 256.
FLYMAN MATTSSON, A. – 174, 181, 192, 200-201, 217, 227, 230, 232.
FONTANEY, L. – 191.
FRANCARD, M. – 30.
FRISTRUP, D. – 286.

G

GADET, F. – 8, 19, 22, 33-37, 108, 188, 200, 202, 212.
GALISSON, R. – 82.
GERMAIN, C. – 72, 75.
GOES, J. – 144-145.
GOFFMAN, E. – 52-55, 59, 77, 158, 280.
GOUGENHEIM, G. – 20-21, 74, 272.
GRICE, H.-P. – 42, 46, 50-52, 99.
GUBERINA, P. – 74-75.
GÜLICH, E. – 307.
GUMPERZ, J. – 52, 77, 79.

H

HABERT, B. – 15, 17, 24, 37-38.
HALL, E. – 256.
HALL, M. – 256.
HEDDESHEIMER, C. – 251.
HENDRIX, L. – 167.
HUOT, H. – 8.

HYBERTIE, A.-C. – 314.
 HYMES, D.H. – 15, 53, 62-64, 75, 77, 79, 84, 334.

J

JAKOBSON, R. – 42.

K

KERBRAT-ORECCHIONI, C. – 58, 79, 85, 90, 92, 116, 172, 185-186, 247, 253, 267, 274, 276, 284, 310.
 KERLEROUX, F. – 19, 33, 35, 37.
 KIHLESTEDT, M. – 171
 KOCH, P. – 36.

L

LABOV, W. – 15, 77, 79, 251, 275-276, 284.
 LAUWERS, P. – 124.
 LEECH, G.N. – 47.
 LEON, J. – 217.
 LEVINSON, S. – 59, 61, 122, 158, 186.
 LILAR, S. – 29.
 LINARD, M. – 19.
 LONG, M.H. – 180.

M

MAINGUENEAU, D. – 135.
 MEDGYES, P. – 142.
 MELIS, L. – 34, 144-145.
 MOESCHLER, J. – 41-42, 50, 112, 58.
 MOIGNET, G. – 125, 130.
 MOIRAND, S. – 73.
 MOREL, M.-A. – 314.
 MORSEL, M.-H. – 297.
 MOSEGAARD HANSEN, M.-J. – 284.
 MOUGEON, R. – 107, 173, 231, 238.

N

NEVEU, F. – 40, 124.
 NIKOLOV, M. – 142.

O

OPPERMANN-MARSAUX, E. – 125, 130-131, 292.

P

PEKAREK, S. – 177, 178, 182.
 PETIOT, G. – 124.
 PIERRARD, M. – 144, 145, 167.
 PLANTIN, C. – 23, 246-247.
 PLAUCHE, M. – 130.

PRAX, I. – 19.
 PUREN, C. – 97-98.

Q

QUILLARD, V. – 180, 228.

R

REBOUL, A. – 41-42, 50, 58, 112.
 RICHARDS, J.C. – 78.
 ROGERS, T.S. – 78.
 RONVEAUX, C. – 182.
 ROSEN, E. – 79.
 ROULET, E. – 77-78, 109, 243, 246, 307, 312, 326.
 RULE, S. – 181.

S

SAUSSURE, F. – 8, 34, 74.
 SATO, C.J. – 180.
 SAUVAGEOT, A. – 20.
 SCHEGLOFF, E.A. – 42, 52, 55.
 SEARLE, J.R. – 42-43, 45-48, 50-51, 61-62, 77, 79, 99, 111-112, 194, 252.
 SELINKER, L. – 171.
 SINCLAIR, A. – 16, 23.
 SINCLAIR, J. – 175, 253, 296.
 SPERBER, D. – 41, 58.
 SPRINGER, C. – 140.
 STALNAKER, R. – 58.

T

TAGLIANTE, C. – 98.
 TRAVERSO, V. – 79, 90, 242, 247, 266, 308, 311, 314,-315, 318, 320-321, 323.
 TROUSSON, M. – 158.
 TYNE, H. – 67.

V

VALDMAN, A. – 240.
 VANDEPUTTE, O. – 27.
 VAN EK, J.A. – 78.
 VANNESTE, A. – 97, 144.
 VAUGELAS, C.F. de – 7.
 VION, R. – 58, 158.

W

WHITE, J. – 210.
 WIERZBICKA, A. – 47, 62.
 WILKINS, D. – 78.
 WILLEMS, D. – 29-30.
 WILMET, M. – 33-34, 126, 247, 294.
 WILSON, D. – 41, 58.

Y

YULE, G. – 42.

Z

ZARATE, G. – 94.

Bibliographie

ARTICLES ET OUVRAGES

AMBROSE, J. (1996) : *Bibliographie des études sur le français parlé*, Paris, Didier-Erudition.

ANDERSEN, A.L. (2004) : « Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère », in Andersen, A.L. & Thomsen, Ch., *Sept approches à un corpus : analyses du français parlé*, Bern, Lang, p.187-214.

ANDERSEN, A.L. (2006) : « L'application du Cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark », in *Revue française de linguistique appliquée*, XI-1, Amsterdam, De Werelt, p.45-60.

ANDERSEN, A.L. & FRISTRUP, D. (2005) : *Fransk grammatik*, Kobenhavn, Alinea.

ANSCOMBRE, J.-Cl. (1981) : « Marqueurs et hypermarqueurs de dérivation illocutoire : notions et problèmes », in *Cahiers de linguistique française*, 3, Publication de l'Université de Genève, p.75-119.

ANSCOMBRE, J.-Cl. (1984) : « Argumentation et topoi », in Mauraud, G. (éd.), *Argumentation et valeurs*, Actes du 5ème Colloque d'Albi, Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail, p.46-70.

ANSCOMBRE, J.-Cl. (1985) : « Grammaire traditionnelle et grammaire argumentative de la concession », in *Revue Internationale de Philosophie*, 155, Université Libre de Bruxelles, p.333-350.

ANSCOMBRE, J.-Cl. (1995) : « La nature des topoï », in Anscombe J.-Cl. (éd.), *La théorie des topoï*, Paris, Kimé, p.49-83.

ANSCOMBRE, J.-Cl. (2001) : « Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes », in *Langages*, Paris, Larousse, p.57-75.

ANSCOMBRE, J.-Cl. & DUCROT O. (1983) : *L'argumentation dans la langue*, Liège, Pierre Mardaga.

ANSCOMBRE, J.-C. (1990) : « Thème, espaces discursifs et représentation événementielle », in Anscombe J.-C. & Zaccaria, G. (éd.), *Fonctionnalisme et pragmatisme à propos de la notion de thème*, Milan, Unicopli, p.43-150.

ARDITTY, J. (1987) : « Une leçon de conversation », in *Encrages* n°18/19, Paris, L'Harmattan, p.99-116.

ASTON, G. (1988) : *Negotiating Service*, Bologne, CLUEB.

AUCLIN, A. (1981a) : « Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation », in *Etudes de linguistique appliquée*, 44, Paris, Didier, p.88-103.

AUCLIN, A. (1981b) : « *mais heu, pis bon, ben alors voilà, quoi!* Marqueurs de structuration de la conversation et complétude », in *Cahiers de linguistique française*, Publication de l'Université de Genève, p.141-159.

AUSTIN, J.-L. (1962, trad. franç. 1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

BALLY, C. (1909) : *Traité de stylistique française*, Paris, Klincksieck.

BANGE, P. (éd.) (1987) : *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Actes du colloque tenu à l'Université de Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985, Berne/Francfort-s, Main/New York/Paris, Peter Lang.

- BANGE, P. (1987) : « Introduction », in Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, p.IX-XXI.
- BARBERIS, J.-M. (1992) : « Un emploi déictique propre à l'oral : le « là » de clôture », in Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (éds.), *La Deixis*, Paris, P.U.F., p.567-578.
- BEACCO, J.-Cl. (1989) : « Un rendez-vous manqué? Théorie du discours et grammaire en didactique », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette, p.138-147.
- BEACCO, J.-Cl. et al. (2004a) : *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Conseil de l'Europe, Didier.
- BEACCO, J.-Cl. et al. (2004b) : *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris, Conseil de l'Europe, Didier.
- BEACCO, J.-Cl. (dir.) (2005) : *Niveau A1.1 pour le français : référentiel et certification*, Paris, Didier.
- BEACCO, J.-Cl. & PORQUIER, R. (dir.) (2007) : *Niveau A1 pour le français*, Paris, Didier.
- BERARD, E. (1991) : *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, CLE International.
- BERARD, E. (1995) : « La grammaire, encore... et l'approche communicative », in *Etudes de linguistique appliquée*, 100, Paris, Didier, p.9-19.
- BERGOUNGNOUX, G. (1996) : « Etude Socio-Linguistique sur Orléans (1966-1970) », in *Revue française de linguistique appliquée*, I-2, Amsterdam, De Werelt, p.87-88.
- BESSE, H. (1979) : « Contribution à l'histoire du français fondamental », in *Le Français dans le monde*, 148, Paris, Hachette, p.23-30.
- BESSE, H. (1989) : « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues », in *Langue française*, 82, Paris, Larousse, p.28-43.
- BESSE, H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.
- BEYSSADE, C. (2007) : « La structure de l'information dans les questions : quelques remarques sur la diversité des formes interrogatives en français », in *Linx*, 55, Publication de l'Université Paris X-Nanterre, p.173-193.
- BIBER, D. (1988) : *Variation across speech and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BIGOT, V. (propos recueillis par) (2005) : « A propos de l'écriture des dialogues dans les manuels de langue : entretien avec Guy Capelle », in *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE International, p.142-146.
- BILGER, M. (1996) : « Corpus de Portugais et d'Espagnol », in *Revue française de linguistique appliquée*, I-2, Amsterdam, De Werelt, p.124-130.
- BINON, J. & CLAES, M.-T. (1996) : « La communication et la négociation interculturelles dans un milieu d'affaires », *Romanesque*, XXI-1, Publications de la Katholieke Universiteit Leuven, p.1-20.
- BINON, J. & DESMET, P. (2006) : « La reconfiguration et formacom. Une tentative de renouveler la formation didactique initiale et continue des enseignants de français langue étrangère ou seconde (FLES) », communication présentée au Congrès européen de la FIPF (Vienne, 2-5 nov.2006), document dactylographié.

- BLAMPAIN, D. & GOOSSE, A. & KLINKENBERG, J.-M. & WILMET, M. (éds.) (1997) : *Le français en Belgique*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1996) : « De l'utilité du corpus linguistique », in *Revue française de linguistique appliquée*, I-2, Amsterdam, De Werelt, p.25-42.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris, Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1999) : « La conjugaison des verbes : virtuelle, attestée, défective », in *Recherches sur le français parlé*, 15, Publication de l'Université de Provence, p.87-112.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2003) : « Présentation du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, GARS », in Scarano, A. (éd.), *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*, Rome, Bulzoni.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2007) : « Les bons usages de la langue », propos recueillis par F. Ploquin, in *Le français dans le monde*, 354, en ligne : <http://www.fdlm.org/fle/article/354/didactique>
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN C. (1987) : *Le français parlé: transcription et édition*, Paris, Didier-Érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & BILGER, M. (1999) : « Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions », in *Revue française de linguistique appliquée*, IV-2, Amsterdam, De Werelt, p.21-40.
- BOISSAT, D. (1991) : « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure », in Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.), *La question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 263-294.
- BOONE, A. & PIERRARD, M. (éds.) (1997) : *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE*, Paris, Didier Erudition.
- BOTTON, S., PIERRARD, M. & HOUSEN, A. (2003) : « L'impact du contexte et des usages communicationnels sur l'enseignement du français et de l'anglais langues étrangères en Flandre. », in *Marges linguistiques*, septembre 2003, en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>, p.1-10.
- BOUCHARD, R. (1984) : *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, ELLUG.
- BRAULT, G. (2004) : « Quel lieu désigne là-bas ? », in *Le français moderne*, 2, Paris, CILF, p.173-189.
- BREMOND, C. (2004) : « La petite marque *bon*, indice d'un accord en cours de négociation », in *Travaux de linguistique*, 48, Louvain-la-Neuve, Duculot, p.7-19.
- BROSENS, V. & NOUWEN, N. (1999) : « Les projets ELILAP et LANCOM », in *Revue française de linguistique appliquée*, IV-1, Amsterdam, De Werelt, p.89-96.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987) : *Politeness : some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUXELLES, S. & TRAVERSO, V. (2001) : « Ben : apport de la description d'un « petit mot » du discours à l'étude des polylogues », in *Marges linguistiques*, 2, novembre 2001, en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>, p.38-55.
- BRUXELLES, S. & TRAVERSO, V. (2006) : « Usages de la particule *voilà* dans une réunion de travail : analyse multimodale », in Job, M. & Drescher, M. (éd.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*, p.71-92.
- BÜHLER, K. (1982, 1^{ère} éd. 1934) : *Sprachtheorie : die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart-New York, G. Fischer.

- CARTON, F. (2001) : « L'oral dans les certifications (DELFDALF, TCF, Cadre européen commun de référence) », entretien avec C. Tagliante, Y. Dayez et R. Jeansoulin, du CIEP, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE International, p.183-191.
- CASTELLOTTI, V. & PY, B. (2002) : « La notion de compétence en langue », *Notions en question. Rencontres en didactique des langues*, 6, septembre 2002, Lyon, Ophrys.
- CHANET, C. (2001) : « 1700 occurrences de la particule *quoi* en français parlé contemporain : approche de la « distribution » et des fonctions en discours », in *Marges linguistiques*, 2, en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>, p.56-80.
- CHAUDRON, C. (5^e éd.1995, 1^{ère} éd.1988) : *Second Language Classrooms, Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHEVALIER, J.Cl. (1969) : « Exercices portant sur le fonctionnement des présentatifs », in *Langue française*, Paris, Larousse, p.82-92.
- CHOMSKY, N. (1965, trad. franç.1971) : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE International.
- CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *AILE*, 16, en ligne : <http://aile.revues.org/document801.html>.
- COHEN, M. (1952) : « Emplois nouveaux de *oui* et *non* en français », in *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, 48, Leuven, Peeters, p.40-51.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1999, 2^e éd. 2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COOK, V. (1991) : *Second Language learning and language teaching*, London, New-York, Melbourne, Auckland, Edward Arnold éd.
- CORDER, S.P. (1967) : « The significance of learners'errors », in *International Review of Applied Linguistics*, 5, Berlin-New York, éd. Mouton De Gruyter, p.161-170.
- CORNETTE, G. (1995) : « Stratégies communicatives en Français Langue Etrangère : analyses linguistique, didactique et interactionnelle », mémoire dactylographié, K.U. Leuven, Leuven (Belgique).
- CORTES, J. (2001) : *Initiation à la didactique du français langue étrangère. Aspects théoriques*, cours de Maîtrise FLE, Télé-enseignement, Université de Rouen.
- COSTE, D., ROULET, E. et al. (1976) : *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (2002) : « Quelle(s) acquisition dans quelle(s) classe(s) ? », in *AILE*, 16, en ligne : <http://aile.revues.org/document474.html>.
- COVENEY, A. (1996) : *Variability in spoken French. A sociolinguistic study of interrogation and negation*, Exeter (GB), Elm Bank Publications.
- COVENEY, A. (1997) : « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », in *Langue française*, 115, Paris, Larousse, p.88-100.
- DABENE, L. (1984a) : « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », in Bouchard, D. et al., *Les échanges langagiers en classe de langue*, p.129-138.

- DABENE, L. (1984b) : « Pour une taxinomie des opérations métalinguistiques en classe de langue étrangère », in *Etudes de linguistique appliquée*, 55, Paris, Didier, p.39-46.
- DABENE, L. et al. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Credif.
- DAMAR, M.-E. (2007) : *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*, document dactylographié, Thèse de Doctorat soutenue à l'Université Libre de Bruxelles.
- DEBROCK, M. (1991) : « La situation actuelle du français en Flandre », in *Romaneske*, XVI-3, Leuven (Belgique), Publication de la Katholieke Universiteit Leuven, p.70-73.
- DEBROCK, M. (2000) : « Le français en Flandre : étranger et pourtant proche », in *De franse Nederlanden, les Pays-Bas français*, Rekkem (Belgique), Stichting Ons Erfdeel (25^e Annales), p.74-94.
- DE GAULMYN, M.-M. (1987) : « Les régulateurs verbaux : le contrôle des récepteurs », in Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C., *Décrire la conversation*, p.203-223.
- DELAHAIE, J. (2008) : « Comment dire *oui* ? Les marques d'accord dans le corpus Lancom. Analyse didactique et linguistique », in Loiseau, M. et al. (coord.), *Autour des langues et du langage, perspective pluridisciplinaire*, Grenoble, PUG, p.373-380.
- DE SALINS, G.D. (2000) : « Didactique du FLE/acquisitionnisme : convergences et divergences de vues », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 120, Paris, Didier Erudition, p.419-431.
- DEWAELE, J.-M. & WOURM, N. (2002) : « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », in *Revue française de linguistique appliquée*, VII-2, Amsterdam, De Werelt, p.129-143.
- DEWAELE, J.-M. & REGAN, V. (2002) : « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de *ne* », in *Journal of French Language Studies*, 12, Cambridge, Cambridge University Press, p.131-156.
- DGLF (mai 2005) : *Guide des bonnes pratiques pour la constitution, l'exploitation, la conservation et la diffusion des corpus oraux, version provisoire*, en ligne : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/Guide_Corpus_Oraux_2005.pdf
- DILLER, A.M. (1980) : *Etude des actes de langage indirects dans le couple question-réponse en français*, Thèse de Doctorat, Paris, Université de Paris-VIII, document dactylographié.
- DUBREUCQ, F. (1997) : « La tradition pédagogique », in Blampain, J. (éd), *Le français en Belgique*, p.365-379.
- DUCROT, O. (1972) : *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- DUCROT, O. (1984) : *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT, O. (1996) : article encyclopédique, entrée « Enonciation », Paris, *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 8, p.388-392.
- DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (dir.) (1995) : *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- EDMONDSON, W. (1985) : « Discourse worlds in the classroom and in foreign language », in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, Cambridge, Cambridge University Press, p.159-168.

- ELLIS, R. (1994, 4^e éd. 1996) : *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997, 3^e éd. 1998) : *Second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S. (1986, 1^{ère} éd. 1972) : « On sociolinguistics rules : alternation and co-occurrence », in Gumperz, J.-J. & Hymes, D., *Directions in sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p.213-250.
- EURYDICE (2001) : *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.
- EURYDICE (2005) : *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (1994) : « Théories, données et pratiques en français langue étrangère de 1950 à aujourd'hui », in Flament-Boistrancourt, D. (éd.), *Théories, Données et pratiques en français langue étrangère*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille, p.19-38.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. & DEBROCK, M. (1997) : « L'acte de question dans des scènes d'embauche à partir d'un corpus différentiel (francophones vs apprenants néerlandophones de français) », in *Revue Parole* (ex *Revue de Phonétique Appliquée*), 2, Mons (Belgique), Publication de l'Université de Mons-Hainaut, p.93-120.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. & CORNETTE, G. (1999) : « Bon français ou vrai français? Une étude de l'acte de question menée à partir d'un extrait du corpus LANCOM : les scènes dites du baby-sitting », in *Travaux de linguistique*, 38, Louvain-la-Neuve, Duculot, p.119-153.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (1999) : « Quelques aspects de *ainsi* et *aussi* consécutifs à la lumière d'un point de vue non-francophone », in *Le gré des langues*, 15, Paris, L'Harmattan, p.142-180.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (2000) : *Productions langagières de non-natifs, recherches linguistiques et enseignement du français L2*, Mémoire de H.D.R., sous la dir. de Noyau, C., Université Paris X-Nanterre.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (2001) : « Jeux de rôle et discours d'enseignants en Belgique néerlandophone : analyse d'un *double bind* ordinaire », *Langue française*, 131, Paris, Larousse, p.66-88.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (2002) : « *Et au niveau tarifs, ça donne quoi ?* L'éclairage du corpus LANCOM sur le mot *niveau* », *Festbundel Mark Debrock : Tableaux vivants*, J. Binon et al. éd., Leuven, Universitaire Pers Leuven, p.117-132.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (2004) : « Quelle contribution un corpus natifs/non-natifs est-il susceptible d'apporter à la linguistique et à l'enseignement du français L2 : le cas de LANCOM », in *Pré-textes franco-danois IV*, Roskilde (Danemark), Institut d'Etudes Culturelles et Linguistiques, p.45-69.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (2007 a) : « Entrée *thème/rhème* du glossaire Comenius », in *Linx*, 55/2, Publications de l'Université Paris X-Nanterre, p.61-71.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (2007 b) : « Prix et salaires en français à la lumière du corpus *Lancom* : des chiffres ou des thèmes ? », in *Actes du colloque Shifles/Icar* : « Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement, 50 ans de travaux », Bouchard, P. et al. (dir.), 5-10 déc. 2005 (ENS Lyon),

- FLYMAN MATTSSON, A. (2003) : *Teaching, Learning, and Student Output. A study of French in the classroom*, Lund, Lunds Universiteit.
- FONTANEY, L. (1991) : « A la lumière de l'intonation », in Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.), *La question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p.113-162.
- FRANCARD, M. (1995) : « Nef des fous ou radeau de la Méduse ? Les conflits linguistiques en Belgique », in Fattier, D. & Gadet, F. (éds.), revue *Linx*, 33, Publication de l'Université Paris X-Nanterre, p.31-46.
- GADET, F. (1989, 4^e éd. 1997) : *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- GADET, F. (1992) : *Le français populaire*, Paris, PUF.
- GADET, F. (1997) : « La variation plus qu'une écume », in *Langue Française*, 115, Paris, Larousse, p.5-18.
- GADET, F. (2003) : *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- GADET, F. (2004) : « Le style comme perspective sur la dynamique des langues. Introduction », in *Langage et société*, 109, Paris, Maison des sciences de l'homme, p.5-12.
- GADET, F. & KERLEROUX, F. (1988) : « Grammaire et données orales », in *Linx*, 18, Publication de l'Université Paris X-Nanterre, p.5-18.
- GALISSON, R. (1989) : « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », in *Langue française* 82, Paris, Larousse, p.95-115.
- GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GOES, J. (1997) : « La place de la linguistique dans le cursus universitaire de l'Université de Gand », in Boone, A & Pierrard, M. (éd.), *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE*, Paris, Didier Erudition, p.47-61.
- GOFFMAN, E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.), Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1981, trad.franç. 1987) : *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GOUGENHEIM, R. (1952) : *Le français élémentaire*, Louvain, Centre International de Dialectologie générale.
- GOUGENHEIM, G. & MICHEA, R. & RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A. (1964) : *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré) : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- GRICE, H.-P. (1979) : « Logique et conversation », in *Communications*, 30, Paris, Seuil, p.57-72.
- GUBERINA, P. (1984) : « Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale », in Coste, D. (éd.), *Aspects d'une politique de diffusion du Fle depuis 1945*, Paris, Credif/Hatier.
- GÜLICH, E. (1970) : *Makrosyntax der gliederungssignale in gesprochenen Französisch*, München, Fink.
- GÜLICH, E & KOTSCHI, Th. (1987) : « Les actes de reformulation dans la consultation », in Bange, P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, p.15-81.
- GUMPERZ, J. (1989) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- HABERT, B. & NAZARENKO, A. & SALEM, A (1997) : *Les linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin.

HALL, E. & HALL, M. (1990) : *Guide du comportement dans les affaires internationales, Allemagne, Etats-Unis, France*, Paris, Seuil.

HEDDESHEIMER, C. (1974) : « Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais », in *Mélanges pédagogiques* du CRAPEL, Nancy, Univ. de Nancy II, p.29-40.

HENDRIX, L. & PIERRARD, M. (2001) : « Enseignement grammatical et apprentissage d'une langue étrangère : stratégies d'exploitation de la grammaire par les enseignants de FLE », in Collès, L ; et al. (éd.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p.146-154.

HUOT, H. (1992) : « Des précurseurs méconnus : Damourette et Pichon observateurs de la langue parlée », in *Grammaire des fautes et français non conventionnels*, Actes du IV^e Colloque International organisé par l'ENS les 14-16 déc.1989, Paris, Presses de l'ENS, p.363-375.

HYBERTIE, A.-C. (1996) : *La conséquence en français*, Gap-Paris, Ophrys.

HYMES, D.H (1980) : « Interaction du langage et de la vie sociale », trad. Quillard, G., in *Etudes de linguistique appliquée*, 37, Paris, Didier, p.125-153.

HYMES, D.H. (1991, 1^{ère} éd. 1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.

ICOR (BERT, M., BRUXELLES, S., ETIENNE, C., MONDADA, L., TRAVERSO, V.) (2008) : « Tool-assisted analysis of interactional corpora : voilà in the CLAPI database », in *Journal of French language studies* 18, Cambridge, Cambridge University Press, p.121-145.

JAKOBSON, R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

JOB, B. & DRESCHER, M. (2006) : *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991) : *La Question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995) : « Où en sont les actes de langage? », in *L'information grammaticale*, 66, Paris, Baillière, p.5-12.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Paris, Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992-1994) : *Les Interactions verbales*, t.II, t.III, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998a, 1^{ère} éd. 1990) : *Les interactions verbales* t.I, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998b) : « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. », in *Langue française*, 117, Paris, Larousse, p.51-67.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001a) : « Oui, Non, Si : un trio célèbre et méconnu », in *Marges linguistiques*, 2, novembre 2001, en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>, p.95-117.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001b) : *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.

KIHLSTEDT, P. (1998) : *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés*, in *Cahiers de la*

Recherche 6, Thèse pour le doctorat, Institutionen för franska och italienska, Université de Stockholm.

KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001) : « Langage oral et langage écrit », in *Lexicon der romanistischen Linguistik*, t.1-2, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, p.584-627.

LABOV, W. (1973, trad. franç. 1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

LABOV, W. & FANSHEL, D. (1977) : *Therapeutic Discourse*, New York, Academic Press.

LEECH, G.N. (1983) : *Principles of pragmatics*, Londres/New York, Longman.

LEON, J. (1992) : « Interrogation totale en *est-ce que* et couple question-réponse dans un corpus de débats politiques », in *Journal of French Language Studies*, 2, Cambridge, Cambridge University Press, p.207-237.

LILAR, S. (1976) : *Une enfance gantoise*, Paris, Grasse.

LINARD, M. & PRAX, I. (1984) : *Images video, images de soi ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod.

LONG, M.H. & SATO, C.J. (1983) : « Classroom foreigner talk discourse : Forms and functions of teachers' questions », in Seliger, H.W. & Long, M.H. (éds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA : Newbury House.

MAC CARTHY M. (2005, 1^{ère} éd. 1991) : *Discourse analysis for language teacher*, Oxford, Oxford University Press.

MAINGUENEAU, D. (1999, 1^{ère} éd. 1994) : *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.

MEDGYES, P. & NIKOLOV, M. (2002) : « Curriculum development : the interface between political and professional decisions », in Kaplan, R.B. (éd.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, p.195-205.

MELIS, L. (1997) : « La place du français -linguistique et maîtrise de la langue- dans le programme de langues et littératures romanes à la K.U. Leuven », in Boone, A. & Pierrard, M. (éd.), *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE*, Paris, Didier Erudition, p.33-46.

MELIS, L. (2000) : « Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable », in *Romanesque*, 25/3, Leuven (Belgique), Publication de la Katholieke Universiteit Leuven, p.56-66.

MELIS, L. *et al.* (2001) : « Le projet ALFAGRAM, une grammaire du FLE sur la toile destinée aux apprenants avancés », in Collès, L. & Dufays, J.-L. (éd.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p.416-429.

MOESCHLER, J. (1996) : *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin/Masson.

MOESCHLER, J. & REBOUL, A. (1994) : *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.

MOIGNET, G. (1974) : « Le verbe VOICI-VOILA », in *Etudes de psychosystématique française*, Paris, Klincksieck, p.45-58.

- MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MOREL, M.-A. & DANON-BOILEAU, L (éds.) (1992) : *La Deixis*, Paris, P.U.F.
- MOREL, M.-A. & DANON-BOILEAU, L. (1998) : *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français*, Paris, Ophrys.
- MORSEL, M.-H. (1984) : « un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique : la grille de Sinclair & Coulthard », in Bouchard, R. (dir.), *Les échanges langagiers en classe de langue*, p.11-40.
- MOSEGAARD HANSEN, M.-J. (2001) : « Syntax in interaction. Form and function of yes/no interrogatives in spoken standard French », in *Studies in Language*, 25 : 3, Amsterdam, J. Benjamins, p.463-520.
- MOUGEON, R., NADASDI, T. & REHNER, K. (2002) : « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », in *AILE*, 117, Saint-Denis, Publication de l'Université de Paris 8, en ligne : <http://aile.revues.org/document847.html>.
- MOUGEON, R. (2006) : « Acquisition des variables sociolinguistiques du français parlé par les élèves d'immersion française en Ontario », communication orale aux journées d'étude organisées par l'Université Paris X-Nanterre et l'Université de Stockholm, Université Paris X-Nanterre, 19-21 octobre 2006.
- NEVEU, F. (2000) : *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan .
- NEVEU, F. & LAUWERS, P. (2007) : « La notion de « tradition grammaticale » et son usage en linguistique française », in *Langages* 167, Paris, Larousse, p.7-26.
- OPPERMANN-MARSAUX, E. (2006) : « Les origines du présentatif *voici/voilà* et son évolution jusqu'à la fin du XVI^e siècle », in *Langue française*, 149, Paris, Larousse, p.77-91.
- PEKAREK, S. (1999) : *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- PEKAREK-DOEHLER, S. (2000) : « Approches interactionnistes des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *AILE*, 12, Saint-Denis, Publication de l'Université de Paris 8, en ligne : <http://aile.revues.org/document934.html>.
- PETIOT, G. (2000) : *Grammaire et linguistique*, Paris, Sedes/Armand Colin.
- PIERRARD, M. (1997) : « Formation linguistique et profil(s) d'enseignant », in Boone, A. & Pierrard, M. (éds.), *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE*, p. 7-10.
- PLANTIN, C. (1978) : *Oui, non, Si. Etude des enchaînements dans le dialogue*, Thèse de Doctorat de Troisième cycle, Paris, EHESS.
- PLANTIN, C. (1982) : « *Oui* et *non* sont-ils des prophrases », in *Le Français moderne*, 50-3, Paris, D'Artrey, p.252-265.
- PLAUCHE, M. & BERGEN, B. (1999) : « The evolution of binary spatial deictics: French *voilà* and *voici* », in Chang, S. et al. (éds.), *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, en ligne : <http://www.icsi.berkeley.edu/~bbergen/MarkednessPaper.PDF>

PUREN, C. (1989) : « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle ou la naissance d'une didactique », in *Langue française*, 82, Paris, Larousse, p.8-19.

QUILLARD, V. (2000) : *Interroger en français parlé : Etudes syntaxique, pragmatique et sociolinguistique*, document dactylographié, Thèse de Doctorat, Université de Tours.

REBOUL, A. & MOESCHLER, J. (1998) : *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*, Paris, Seuil.

RICHARDS, J.C. & ROGERS, T.S. (2005, 1^{ère} éd. 1986) : *Approaches and Methods in Language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

RONVEAUX, C. & COLLET-DE CROIX, S. (1999) : « Entre illusion et réalisme : les questions en question. Analyse d'une compétence communicationnelle de l'enseignant », in *Les Cahiers du CEDILL*, 1, Actes de la journée d'études organisée à Louvain-la-Neuve le 20 janvier 1999, Dufays, J.-L. & Ronveaux, C. (dir.), en ligne : <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/CEDILL/>

ROSEN E. (2005) : « La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », in *Glottopol*, 6, juillet 2005, Publication de l'Université de Rouen, en ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html.

ROULET, E. (1976) : « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés », in *Etudes de linguistique appliquée*, 21, Paris, Didier, p.43-80.

ROULET, E. (1981) : « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », in *Etudes de linguistique appliquée*, 44, Paris, Didier, p.7-39.

ROULET, E. et al. (1987) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort s.Main, New York, Paris, Lang.

RULE, S. (2004) : « French interlanguage oral corpora : recent developments », in *Journal of French Language Studies*, Cambridge, Cambridge University Press, p.343-350.

SALINS, G.-D. de (2000) : « DIDACTIQUE DU FLE/ACQUISITIONNISTE : CONVERGENCES ET DIVERGENCES DE VUES », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 120, Paris, Didier, p.419-432.

SAUSSURE, F. de (1916, éd. 1975) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SAUVAGEOT, A. (1962) : *Français écrit, français parlé*, Paris, Larousse.

SCHEGLOFF, E.A. (1982) : « Discourse as an interactional achievement : some uses of "uh huh" and other things that come between sentences », in Tannen, D. (éd.), *Analyzing Discourse : Text and Talk*, Washington (D.C.), Georgetown Univ. Press, p.71-93.

SEARLE, J.R. (1969, trad.franç. 1972) : *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.

SEARLE, J.R. (1977) : « A classification of illocutionary acts », in Rogers, A., Wall, B. & Murphy, J.P. (eds), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*, Arlington, Center for Applied Linguistics, p.27-45.

- SEARLE, J.R. (1992) : *The rediscovery of the mind*, Cambridge, MIT Press.
- SELINKER, L. (1972) : « Interlanguage », in *International Review of Applied Linguistics*, X, 2, Berlin, Mouton de Gruyter, p.209-231.
- SINCLAIR, A. & COULTHARD, R.M. (1975) : *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (1996) : *Preliminary recommendations on Corpus Typology*, Rap. tech., EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards), mai 1996, CEE.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1989) : *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit.
- SPRINGER, C. (1999) : « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? », in *Les Cahiers de l'Apliut*, mars 1999, en ligne : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursmaitrise22.htm>
- STALNAKER, R. (1977) : « Pragmatic presuppositions », in Rogers, A., Wall, B. & Murphy, J.P. (éds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*, Arlington, Center for Applied Linguistics, p.135-147.
- TAGLIANTE, C. (2005) : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International.
- TRAVERSO, V. (1996) : *La conversation familière*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- TROUSSON, M. & BERRE, M. (1997) : « La tradition des grammairiens belges », in Blampain et al. (éds.), *Le français en Belgique*, p.337-361.
- TYNE, H. (2004) : « Le style en français langue seconde : vers un regard sociolinguistique », in *Langage et société*, 109, Paris, Maison des sciences de l'homme, p. 31-51.
- VALDMAN, A. (2000) : « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis », in *The French Review*, vol.73, n°4, Southern Illinois University (E-U), American Association of Teachers of French, p.648-666.
- VANDEPUTTE, O. & FERMAUT, J. (1997) : *Le néerlandais*, Stichting Ons Erfdeel vzw.
- VAN EK, J.A. et al. (1975) : *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- VANNESTE, A. (2006) : « Le français en régression en Flandre ? », in *Revue de la Maison de la Francité*, 45, en ligne : www.maisondelafrancite.be.
- VAUGELAS, C.F. de (1647, éd. 2000) : *Remarques sur la langue française*, Genève, Slatkine Reprints.
- VION, R. (1992) : *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- WHITE, J. & LIGHTBOWN, P.M. (1984) : « Asking and answering in ESL classes », in *Canadian Modern Language Review*, 40 (2), Toronto, University of Toronto Press, p.228-244.

WIDDOWSON, H.G. (1991) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, version originale (1978), Paris, Hatier-CREDIF.

WIERZBICKA, A. (1985a) : « Different cultures, different languages, different speech acts. Polish vs English », in *Journal of pragmatics*, 9, 2-3, Amsterdam, Elsevier, p.145-178.

WIERZBICKA, A. (1985b) : « A semantic metalanguage for a crosscultural comparison of speech acts and speech genres », in *Language in Society*, 14, 4, London/ New York, Cambridge University Press, p.491-514.

WILKINS, D. (1972) : *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

WILLEMS, D. (1997) : « Le français en Flandre », in Blampain, D. et al. (éds.), *Le français en Belgique*, p.259-272.

WILMET, M. (1976) : « oui, si et non en français moderne », in *Le français moderne*, 44-3, Paris, D'Artrey, p. 229-251.

YULE, G. (2000, 1^{ère} éd. 1996) : *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.

ZARATE, G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

REVUES

AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) 9 (1997) : « Les apprenants avancés », Bartning, I. (coord.), Saint-Denis, Université de Paris 8.

AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) 16 (2002) : « L'acquisition en classe de langue », Coste, D. (coord.), Saint-Denis, Université Paris 8.

AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) 17 (2002) : « L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde », Mougeon, R. & Dewaele, J.-M. (coord.), Saint-Denis, Université de Paris 8.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (1980) : « Communications sociales et didactique des langues vivantes », Paris, Didier.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 44 (1981) : « L'analyse de conversations authentiques », Roulet, E. (coord.), Paris, Didier.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 100 (1995) : « Où en est le communicatif? », Atienza, J.-L., Bérard, E. & De Carlo, M. (coord.), Paris, Didier.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 114 (1999) : « L'observation de classes », C. Puren (coord.), Paris, Didier.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 120 (2000) : « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition », Véronique, D. (coord.), Paris, Didier.

JOURNAL OF FRENCH LANGUAGE STUDIES vol.14, 3 (2004) : « Special Issue on the Acquisition of French as a Second Language », Cambridge, Cambridge University Press.

JOURNAL OF PRAGMATICS n°8-1 (1984) : « Speech acts after speech act theory », Amsterdam, Elsevier.

LANGAGES, 134 (1999) : « Interaction et langue étrangère », Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (coord.), Paris, Larousse.

LANGAGES, 153 (2004) : « Les genres de la parole », Bouquet, S. (coord.), Paris, Larousse.

- LANGAGE ET SOCIÉTÉ* 109 (2004) : « Le style comme perspective sur la dynamique des langues », Gadet, F. (coord.), Paris, Maison des sciences de l'homme.
- LANGUE FRANÇAISE* 70 (1986) : « Communication et enseignement », Verdelhan-Bourgade, M. (coord.), Paris, Larousse.
- LANGUE FRANÇAISE* 82 (1989) : « Vers une didactique du français ? », Roulet, E. (coord.), Paris, Larousse.
- LANGUE FRANÇAISE* 115 (1997) : « La variation en syntaxe », Gadet, F. (coord.), Paris, Larousse.
- LANGUE FRANÇAISE* 117 (1998) : « La linguistique comme discipline en France », Chiss, J.-L. & Puech, C. (coord.), Paris, Larousse.
- LANGUE FRANÇAISE* 131 (2001) : « Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère », Porquier, R. & Beacco, J.-Cl. (coord.), Paris, Larousse.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATIONS* (1989) : « ...Et la grammaire », Moirand, S. Porquier, R. & Vivès, R. (coord.), Paris, Larousse.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATIONS* (2001) : « Oral : variabilité et apprentissages », Carton, F. (coord.), Paris, CLE International.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATIONS* (2001) : « théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones », Bouquet, S. (coord.), Paris, CLE International.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, RECHERCHES ET APPLICATIONS* (2005) : « Les interactions en classe de langue », Cicurel, F. & Bigot, V. (coord.), Paris, CLE International.
- LE FRANÇAIS MODERNE* 3 (1982) : « L'oral en situation », Pinchon, J. (coord.), Paris, C.I.L.F.
- LINX* 18, 1 (1988) : « Analyse grammaticale de corpus oraux », Gadet, F. & Kerleroux, F. (coord.), Paris, Université Nanterre-Paris X.
- MARGES LINGUISTIQUES* 2 (2001) : « Approches interactives des faits de langue », Vion, V. (coord.), Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, <http://www.revue-texto.net/marges/>
- REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* I-2 (1996) : « Dossier. CORPUS : de leur constitution à leur exploitation », Amsterdam, De Werelt.
- REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* IV-1 (1999) : « Dossier. Grands corpus : diversité des objectifs, variété des approches », Amsterdam, De Werelt.
- REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* VII-2 (2002) : « Acquisition des langues : nouvelles orientations », Noyau, C. & Kihlstedt, M. (coord.), Amsterdam, De Werelt.
- REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* XI-1 (2006) : « Apprendre les langues étrangères : tendances actuelles », Flament-Boistrancourt, D. (coord.), Amsterdam, De Werelt.
- TRAITEMENT AUTOMATIQUE DES LANGUES* 42 (2001) : « Linguistique de corpus », Daille, B & Romary, L. (coord.), Paris/Saint-Cloud, ATALA/TAL.

GRAMMAIRES, DICTIONNAIRES, MANUELS UNIVERSITAIRES

- ARRIVE, M. & GADET, F. & GALMICHE, M. (1991) : *La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- BRUNOT, F. & BRUNEAU, C. (1969) : *Précis de grammaire historique*, Paris, Masson.
- CHEVALIER, J-C. & BLANCHE-BENVENISTE, C. & ARRIVE, M. & PEYTARD, J. (1964) : *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.
- DAMOURETTE, J. & PICHON, E. (1970) : *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, D'artrey.
- DENIS, D. & SANCIER-CHATEAU, A. (1994) : *Grammaire du français*, Paris, Le Livre de poche.
- DICTIONNAIRE *Le petit Robert* (1992), Paris, Le Robert.
- DICTIONNAIRE *Trésor de la langue française* (1983), Paris.
- GREVISSE, M. (1997, 13^e éd. 1993, revue par A. Goosse) : *Le bon usage*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- HANSE, J. (1987, 2^e éd. 1991) : *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Louvain-La-Neuve, Duculot .
- JUDGE, A. & HEALEY, F.G. (1989, 1^{ère} éd.1985) : *A reference grammar of modern French*, Baltimore (Etats-Unis), Edward Arnold.
- MAUGER, G. (1968, 7^e éd.) : *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- REY-DEBOVE, J. (1999) : *Dictionnaire du français*, Paris, CLE International.
- RIEGEL, M. & PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2002, 1^{ère} éd.1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- WAGNER, R.L. & PINCHON, J. (1962) : *Grammaire du français classique et contemporain*, Paris, Hachette.
- WARTBURG W. von & ZUMTHOR, P. (1958, 1^{ère} éd. 1947) : *Précis de syntaxe du français contemporain*, Berne, A. Francke.
- WEINRICH, H. (1989) : *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier-Hatier.
- WILMET, M. (1997) : *Grammaire critique du français*, Paris–Louvain-la-Neuve, Hachette/Duculot.

DICTIONNAIRES ET MANUELS DE LANGUE ÉTRANGÈRE (FRANÇAIS, ANGLAIS, NEERLANDAIS)

- ARENS, C. & DE CLERCQ, F. & DE PESSEMIER J. & DEVEUGLE, A. & VANHEMELRIJK F. & VAN HESE, G. (1997) : *Parcours 1, Frans 1^{ste} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS, C. *et al.* (1998) : *Parcours 2, Frans 2^{de} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS, C. *et al.* (1999a) : *Parcours Bleu : Frans 3^{de} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS, C. *et al.* (1999b) : *Parcours Couleurs : Frans 3^{de} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS, C. *et al.* (1999c) : *Parcours 3 : livre du professeur*, Kapellen, Pelckmans.

- ARENS, C. *et al.* (2000a) : *Parcours Bleu : Frans 4^{de} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS, C. *et al.* (2000b) : *Parcours Couleurs : Frans 4^{de} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans.
- BATSLEER, P. (2008) : *Avant-Scène*, Anvers, De Boeck.
- BAYLON, C, CAMPA, A., MURILLO, J., TOST, M., MESTREIT, C. (2000): *Forum1*, Paris, Hachette-FLE.
- BELC (1982) : *Décrire et découper la parole. De l'écoute des documents authentiques à leur utilisation en classe*, Paris, Belc.
- BERCHICHE, Y., DUBOIS, M. & MIMRAN, R. (2000) : *Cours de la Sorbonne. Langue et civilisation françaises*, Paris, CLE International.
- BERGER, D. & MERIEUX, R. (1994) : *Cadences 1*, Paris, Hatier/Didier.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G. *et al.* (1999) : *Longman Grammar of spoken and written English*, New York/Harlow, Longman.
- CAMPA, A. *et al.* (2001) : *Forum 2*, Paris, Hachette.
- CAPELLE, G. & GIDON, N. (1990) : *Espaces 1, 2*, Paris, Hachette.
- CAPELLE, G. & GIDON, N. (1999) : *Reflets 1*, Paris, Hachette.
- CAPELLE, G. & GIDON, N. (2001) : *Reflets 2*, Paris, Hachette.
- CHEVALLIER, D. & VELTCHEFF, C. (2002) : *Réussir le Delf A2*, Paris, Didier.
- COURTILLON, J. & RAILLARD, S. (1982) : *Archipel 1*, Paris, Didier.
- CUQ, J.-P. (dir.) : *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DE CLERCQ, F. & GEVAERT, R. & LEROY, J.-L. & MATHIJS, M. (1991) : *Parcours 6*, Kapellen, Pelckmans.
- DE CLERCQ, F. & GEVAERT, R. & LEROY, J.-L. & MATHIJS, M. (1993) : *Parcours 5*, Kapellen, Pelckmans.
- DECOO, W. *et al.* (1989) : *Eventail 1*, Liege, Van In.
- DECOO, W. *et al.* (1992) : *Eventail-Inter 4*, Liege, Van In.
- DELATOUR, Y, JENNEPIN, D., LEON-DUFOUR, M. *et al.* (2000) : *Grammaire pratique en 80 fiches*, Paris, Hachette.
- D'HAENE, S. & DE RAMMELAERE, P. & GOETHALS, A. & KEIRSEBILCK, D. & VANDEWIJER, M.-J. (1994) : *Horizons 4*, Anvers, Standaard Educatieve.
- DI GIURA, M. & BEACCO, J.-Cl. (2007) : *Alors? Niveau A2 du CECR*, Paris, Didier.
- FLUMIAN, C., LABASCOULE, J. & ROYER, C. (2004) : *Rond-Point 2*, Barcelone, Difusión, Saint-Martin-d'Hères (Isère), PUG.
- GUBERINA, P. & RIVENC, P. (1960) : *Voix et images de France, premier degré*, Paris, Didier-Hatier International.
- JUDGE, A. & HEALEY, F.-G. (1983, 4th ed. 1989) : *A Reference grammar of modern French*, Londres, Edward Arnold.
- LABASCOULE, J., LAUSE, C. & ROYER, C. (2007, 1^{ère} éd. 2004) : *Rond-Point 1*, Barcelone, Difusión.
- LAVENNE, C., BERGER, E. & BRETON, G. (2001) : *Studios 60, niveau 1*, Paris, Didier.
- LEECH, G. & SVARTVIK, J. (1975, 9e éd. 1992) : *A communicative grammar of English*, Singapour, Longman.
- MERIEUX, R. & LOISEAU, Y. (2008) : *Latitudes 1*, Paris, Didier.

POISSON-QUINTON, S., HUET-OGLE, C., BOULET, R., VERGNE-SIRIEYS, A. (2002) : *Grammaire expliquée du français*, Paris, CLE International.
SALINS, De, G.A. (1996) : *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.

Table des matières

Sommaire	1
Introduction	7
Conventions de transcription	13
Première partie. Le français parlé : regards croisés de la linguistique à la didactique	14
<i>I. Les corpus de français parlé en linguistique et en didactique</i>	15
I.1. Les réticences pour les corpus : un motif idéologique et technique .	15
I.1.1. La difficile émergence des corpus de français : une raison idéologique	15
I.1.2. Les difficultés techniques propres au recueil de données orales .	17
I.2. Les corpus de français parlé	19
I.2.1. Les précurseurs en matière de corpus de français parlé : les ethnologues	19
I.2.2. Les premiers grands corpus de français parlé... en didactique .	20
Le français fondamental	20
Le corpus d'Orléans	22
I.2.3. Les corpus de français parlé en linguistique française : un développement récent	22
I.2.4. Lancom : un corpus à la croisée des chemins, entre linguistique et didactique	23
I.2.4.1. La conception du corpus	23
Un corpus et non une collection de données	23
La taille du corpus	24
Un corpus accessible aux chercheurs	25
La réalisation du corpus Lancom	25
I.2.4.2. Le statut du français en Belgique néerlandophone ...	26
Grandeur et décadence du français	26
Ambivalence de la langue française en Belgique néerlandophone	29
L'enseignement du français en Belgique néerlandophone	30

I.2.4.3. Les objectifs du corpus : politiques, didactiques et linguistiques	31
II. Problématiques du français parlé en linguistique	33
II.1. Y a-t-il une grammaire du français parlé ?.....	33
II.1.1. Des relations étroites entre grammaire et écrit	33
Ecrit, norme, français standard	33
La grammaire et la norme	33
La grammaire et ses données aujourd'hui : la timide entrée de l'oral	34
II.1.2. Détruire le mythe d'un oral spontané, familier et sans grammaire	35
II.1.3. Langage écrit, langage oral : séparation nette ou continuum ? ..	35
II.1.4. De l'écrit à l'oral : l'extension du domaine de la grammaire	37
L'oral comme prolongement grammatical de l'écrit	37
De nouveaux outils linguistiques pour étudier l'oral	38
II.2. Les spécificités de l'oral en pragmatique	40
II.2.1. Définition générale de la pragmatique	40
II.2.2. Les théories pragmatiques à partir de l'acte de langage	43
II.2.2.1. La notion d'acte de langage et de performativité	43
Dire, c'est faire	43
Austin et les performatifs	44
Searle et les actes illocutoires	45
Conclusion	46
II.2.2.2. La pragmatique intégrée ou rhétorique intégrée (à la sémantique)	47
Définition de la pragmatique intégrée	47
Une théorie de l'action	48
Une théorie des enchaînements argumentatifs	48
De la théorie des <i>topoi</i> aux stéréotypes	49
II.2.2.3. La pragmatique gricéenne	50
II.2.3. Acte de langage et interaction	52
II.2.3.1. L'oral comme interaction : définitions	52
II.2.3.2. L'acte de langage dans l'interaction	53
L'acte de langage dans l'interaction et ses modifications	53
La structure hiérarchique du discours	55
II.2.3.3. Situation, rôle et statut des locuteurs	56
Situation d'énonciation et statut des locuteurs	56
Rôle des locuteurs	58

II.2.3.4. L'interaction et le rôle des faces	59
II.2.3.5. Conclusion	62
II.3. L'oral et la compétence du sujet parlant : la communication sociale	65
II.3.1. Les origines de la notion : compétence de communication versus compétence du locuteur idéal	65
II.3.2. Comment étudier la langue socialement située ?	67
La compétence de communication est-elle un objet d'analyse ?	67
Compétence de communication, communauté linguistique et style	68
II.3.3. D'autres courants dans la mouvance de l'ethnographie de la communication : la sociolinguistique ou l'étude sociale de l'oral	69
II.4. Conclusion	69
III. Les métamorphoses de l'oral en didactique.....	71
III.1. La didactique des langues : définitions	69
III.1.1. La didactique des langues : des rapports étroits et conflictuels avec la linguistique	69
III.1.2. Didactique du FLE et didactique du FLM : deux enseignements différents	70
III.2. De la méthode directe à la méthode audio-visuelle : la priorité à l'oral	71
III.2.1. La méthode directe : des langues mortes aux langues vivantes	71
III.2.2. L'objectif des méthodes audio-orales et audio-visuelles : la capacité à communiquer oralement	72
La méthode audio-orale : la vogue des laboratoires de langue	72
La méthode audio-visuelle : le primat à la situation	74
III.3. L'approche communicative et l'approche actionnelle : une communication à visage social et culturel	77
III.3.1. Fondements théoriques des deux approches	77
L'approche communicative	77
L'approche actionnelle	78

III.3.2. Les aménagements de la compétence de communication en didactique	80
III.2.1. Les composantes de la compétence de communication ..	80
III.2.2. <i>Un Niveau-Seuil</i> : une compétence de communication sociale et fonctionnelle	81
III.2.3. <i>Compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence à communiquer langagièrement</i> dans le <i>CECRL</i> : un retour aux sources	83
La compétence plurilingue et pluriculturelle	83
La compétence à communiquer langagièrement	84
III.3.3. Les outils linguistiques proposés par les programmes européens : acte de langage et interaction	84
III.3.3.1. <i>Un Niveau-Seuil</i> : une révolution didactique autour de l'acte de langage	84
Un outil complexe, une approche plurithéorique	84
L'acte de langage : mise en pratique	85
Les limites de l'inventaire d'actes de langage dans <i>Un Niveau-Seuil</i>	86
Conclusion	87
III.3.3.2. Le <i>CECRL</i> : l'acte de langage dans l'interaction	88
Vers une approche interactionniste de la compétence de communication	88
La notion d'interaction dans le <i>CECRL</i>	89
Applications pratiques de l'interaction : l'exemple des référentiels	90
III.3.4. Conclusion : un grand absent, la linguistique de l'oral	92
<i>Conclusion de la première partie</i>	94

Deuxième partie. Les français enseignés en classe de FLE, analyse de discours didactiques de manuels et d'enseignant. 96

<i>IV. L'approche communicative et l'approche actionnelle dans les manuels de FLE : compétence de communication et français parlé</i>	97
IV.1. Présentation des manuels	97
Qu'est-ce que la compétence communicative ?	97
Présentation des manuels choisis	97
IV.2. Grammaire et compétence communicative dans les manuels de FLE	99
Ce que recouvre la compétence de communication :	

un certain flou	99
La réorganisation affichée de la matière grammaticale : l'évolution des dénominations	100
De l'acte de langage à la tâche : une réalité différente ?	101
Le contenu grammatical des tâches ou actes de langage	101
La progression grammaticale : traditionnelle ou communicative ?	103
IV.3. La représentation du français parlé dans les manuels	105
IV.3.1. Les dialogues des manuels	105
Présentation des dialogues des manuels	105
Une prise en compte timide des caractéristiques du français parlé dans les dialogues des manuels	106
IV.3.2. La dimension sociolinguistique de la compétence communicative	107
Sociolinguistique et culturel	107
Composante sociolinguistique et niveaux de langue : des simplifications dangereuses	108
IV.4. Conclusion sur l'enseignement du français parlé dans les manuels	109
La compétence communicative dans les manuels : les avancées timides du français parlé	109
Un grand absent : la grammaire de l'oral	110
<i>V. Acte de langage, tâche, et contenu grammatical, des associations souvent maladroites. Le cas du présentatif voilà dans les manuels de FLE et le corpus Lancom</i>	111
Introduction	111
V.1. L'acte de présentation : définition	111
V.1.1. L'acte de présentation : un acte de langage ?	111
V.1.2. L'acte de présentation dans les manuels de FLE	112
V.2. L'acte de présentation dans le corpus Lancom	114
V.2.1. Caractéristiques du corpus d'étude	114
Les différentes scènes retenues pour l'analyse de l'acte de présentation	116
Paramètres situationnels	117
Les manuels	117
V.2.2. Les scènes de présentation dans le corpus Lancom : résultats ...	118

V.2.3. L'acte de présentation dans Lancom : analyse comparée	121
V.2.3.1. Structures employées	121
V.2.3.2. <i>Je te présente</i> ou les présentatifs ?	121
Côté néerlandophone : les présentatifs	121
Côté francophone : le verbe <i>se présenter</i>	122
V.3. Pourquoi utiliser <i>voilà</i> pour l'acte de présentation ?	123
V.3.1. Motifs didactiques	123
Raisons méthodologiques : confusion langue/métalangue dans l'approche communicative	123
Présentation/présentatif : une vieille résurgence du passé ? ..	124
V.3.2. L'association présentation/présentatif : une raison linguistique .	124
V.3.2.1. La catégorie grammaticale des présentatifs, et les particularités du couple <i>voici/voilà</i>	125
Origine et natures grammaticales du présentatif <i>voici/voilà</i> ...	125
Qu'est-ce qu'un présentatif ?	126
<i>Voici/voilà</i> : des déictiques purs	128
Distinction traditionnelle entre <i>voilà</i> et <i>voici</i>	130
V.3.2.2. Analyse différentielle des propriétés linguistiques de <i>voici</i> et <i>voilà</i>	132
Analyse des propriétés linguistiques de <i>voilà</i> : hypothèses de départ	132
Remise en cause de la distinction anaphore/cataphore	132
<i>Voilà</i> résultatif et <i>voici</i> processif	135
V.2.2.3. Conclusion	136
V.4. Conclusion :	
la présentation est les présentatifs, une fausse connexion	137
VI. L'enseignement du français parlé : analyse	
du discours didactique d'enseignants de FLE	138
VI.1. Influence des approches communicative et actionnelle	
sur les pratiques de classe	138
V.1.1. Avantages et inconvénients des nouvelles approches	138
Des évolutions positives	138
Les pratiques de classe : des résultats mitigés	138
V.1.2. Évaluer l'oral : ce qui a changé	
dans les préconisations didactiques	139
L'évaluation de l'oral : avancées du <i>CECRL</i>	139
L'évaluation de l'oral dans la pratique	140
VI.2. Le discours didactique de l'enseignant : présentation du corpus	
et profil des enseignants	141

VI.2.1. Le corpus : évaluation de jeux de rôles	141
Le corpus : inconvénients et avantages des jeux de rôles	141
La constitution du corpus : détails pratiques et petits tracés	141
VI.2.2. Profil des enseignants	143
VI.2.2.1. Profil universitaire : la formation des enseignants de français en Belgique flamande	143
La question de la maîtrise de la langue française par les étudiants romanistes dans les Universités flamandes	144
Un intérêt relativement récent pour la linguistique	144
Conclusion	146
VI.2.2.2. Profil sociolinguistique	147
VI.2.2.3. Conclusion	148
VI.3. L'enseignement du français parlé : quatre études qualitatives d'évaluations de jeux de rôles	149
VI.3.1. Critères d'évaluation	149
Critères d'évaluation des évaluations	149
Méthodologie globale des évaluations : des manières différentes de reprendre le discours de l'élève	149
VI.3.2. L'attention au mot : de l'énumération synonymique à la justesse contextuelle	151
L'expansion paradigmatique	151
La justesse contextuelle	153
VI.3.3. La syntaxe : celle de l'écrit ou celle de l'oral ?	154
Erreurs courantes et non proprement orales	155
La syntaxe de l'écrit	155
La syntaxe de l'oral	158
VI.3.4. La construction de l'interaction : structuration et rapport de faces	158
Interaction téléphonique vs interaction en face-à-face	159
La formulation de l'acte de langage : l'expression/demande du prix et la présentation d'un objet	159
La gestion de l'interaction : paroles formulaires et marqueurs d'accord	162
La politesse linguistique	163
VI.3.5. Conclusion	165
Des évaluations et des formations différentes	165
Contre les préjugés sur l'(impossible) enseignement du français parlé	166
Conclusion de la deuxième partie	167

Troisième partie. Les français parlés en classe de FLE, analyse de l'acte de question et de l'acte d'accord	170
<i>VII. Les français parlés en classe</i>	171
VII.1. Le français parlé des apprenants	171
VII.1.1. Méthode d'analyse : les corpus d'apprenants en acquisition des langues	171
VII.1.2. L'acquisition des langues, quelques données	172
Les stades d'acquisition linguistique	172
L'acquisition des compétences sociolinguistiques et pragmatiques	172
VII.2. Le français parlé par l'enseignant	173
VII.2.1. L' <i>input</i> en milieu guidé et non guidé	173
VII.2.2. L'influence de l' <i>input</i> sur l'apprentissage	173
VII.2.3. L' <i>input</i> modifié de l'enseignant	175
VII.2.4. Nature des discours de la classe de langue	175
Structure prototypique de l'échange didactique	175
Discours naturel vs discours de la classe de langue	176
Les discours naturels de la classe de langue	177
VII.3. Conclusion	178
<i>VIII. Etude linguistique d'un acte prototypique de l'échange didactique : la question</i>	180
Introduction	180
VIII.1. Etudes didactiques sur la question	180
VIII.1.1. Définition de la question didactique	180
VIII.1.2. Les critiques de la question didactique	182
VIII.2. Méthodologie	183
VIII.2.1. Le corpus d'étude	183
L'agence de voyage côté néerlandophone	184

L'agence de voyage côté francophone	185
VIII.2.2. Critères pour une typologie de la question	188
VIII.2.2.1. Critères généraux	188
VIII.2.2.2. Les énoncés hors-norme grammaticale : quels critères ?	189
Une définition élargie de la question	189
La question et le contrat didactique	190
L'expression d'un manque	190
L'intonation mouvante de la question	191
Interrogations totales ou partielles ?	192
VIII.2.2.3. Ordre, assertion ou question ? Des frontières perméables	194
Ordre et question	194
Actes illocutoires dérivés	194
VIII.3. Typologie dégagée : analyse comparée de la formulation des questions chez quatre enseignants	196
VIII.4. Analyse comparée : la question chez les enseignants, à la frontière entre pratique courante et pratique spécifique	199
VIII.4.1. La répartition entre questions totales et questions partielles dans le discours des enseignants, comparée à la pratique du natif et des apprenants néerlandophones	200
VIII.4.1.1. Des proportions inversées	200
Répartition totale/partielles chez les locuteurs francophones et les apprenants néerlandophones	201
Valeur de la question totale chez les locuteurs francophones de France	202
Questions totales structurellement, mais partielles sémantiquement chez les enseignants néerlandophones	204
VIII.4.1.2. La question partielle en classe et hors-classe : des impératifs différents	205
VIII.4.1.2.1. Pragmatique de la question partielle dans la conversation hors-classe	205
VIII.4.1.2.2. La question partielle dans le discours didactique	208
Pragmatique de la question partielle dans le discours des enseignants	208
Configuration syntaxique dans l'enchaînement des questions partielles et des questions totales de même sens : des pratiques différentes	209
VIII.4.1.3. Conclusion sur la répartition partielle/totale dans le discours des enseignants	211

VIII.4.2. Structure de la question totale chez les enseignants, les apprenants et les locuteurs francophones	212
Structure de la question totale chez les francophones et les apprenants néerlandophones	212
Structure de la question totale chez les enseignants	214
Valeur pragmatique des questions intonatives totales dans le discours des enseignants	215
Tournures en <i>est-ce que</i> dans le discours didactique ou la posture du questionneur	217
Spécialisation pragmatique des tournures en <i>est-ce que</i> parmi les questions totales	218
Des styles personnels différents	221
VIII.4.3. Structures de la question partielle	223
VIII.4.3.1. Les différentes constructions de la question partielle	223
Proportion des différentes structures interrogatives dans la formulation de la question partielle chez les francophones et les apprenants néerlandophones	223
Proportion des différentes structures interrogatives dans le discours des enseignants	225
VIII.4.3.2. Les mots interrogatifs	226
Les mots interrogatifs dans les interactions à l'agence de voyage	226
Les mots interrogatifs dans le discours des enseignants	227
Structure de la question partielles et mots interrogatifs chez les francophones et les apprenants néerlandophones	228
Spécialisation structurelle des mots interrogatifs dans le discours des enseignants	229
Conclusion sur les mots interrogatifs	231
VIII.4.4. Les questions non canoniques dans le discours des enseignants	232
VIII.4.4.1. Les structures nominales et inachevées	232
Les structures nominales et inachevées chez les francophones et les apprenants néerlandophones	232
Les structures nominales et inachevées chez les enseignants : une pratique didactique	234
VIII.4.4.2. Les actes illocutoires dérivés	235
VIII.5. Conclusion	238
Le discours des enseignants : un discours hybride	238
Des différences sociolinguistiques et personnelles	239
Les apprenants : une production orale composite	240
De la question ... à l'accord	240

IX. Oui voilà tout à fait : l'art de marquer l'accord	
<i>dans les français parlés en classe et hors-classe</i>	242
IX.1. Voilà et les marqueurs d'accord : typologie	243
IX.1.1. Critères méthodologiques (1) : quels marqueurs d'accord ...	243
Distribution interactionnelle des marqueurs d'accord	243
Une classe grammaticale hétérogène, des propriétés	
syntactiques communes	244
Propriétés sémantico-référentielles	245
Etudes sur les marqueurs d'accord	246
Les marqueurs d'accord et le travail des faces :	
des affinités particulières	247
Intérêt des marqueurs d'accord en didactique	248
IX.1.2. Critères méthodologiques (2) :	
quelle typologie pour quel corpus ?	249
Critères de la typologie	249
Quel corpus ?	253
IX.1.3. Fréquence comparée des marqueurs d'accord	
dans les scènes d'agence de voyage,	
volet néerlandophone et volet francophone	255
L'importance de <i>oui</i>	255
Des emplois inconnus des francophones	256
Des emplois inconnus des néerlandophones	257
Des ratés chez les néerlandophones	258
Conclusion	258
IX.1.4. Typologie fonctionnelle	258
IX.2. Valeur spécifique des différents marqueurs :	
<i>étude à partir de voilà, d'accord et bien sûr</i>	265
IX.2.1. <i>Voilà</i> comme réponse à une demande de confirmation	266
Définition	267
Modalisation de la demande de confirmation	267
La modalité interrogative de la demande de confirmation ..	267
Le présupposé d'existence induit par <i>voilà</i> de confirmation ..	269
IX.2.2. <i>D'accord</i> accusé de réception	269
IX.2.2.1. <i>D'accord</i> membre ternaire évaluatif de l'échange ..	269
Côté francophone	269
Côté néerlandophone	271
IX.2.2.2. Marqueurs d'accord	
après une assertion-requête de faire	273
<i>D'accord</i> : réponse privilégiée à l'assertion-requête de faire ..	273

<i>Voilà et bien sûr</i>	273
Chez les néerlandophones : <i>d'accord</i> est un marqueur fort employé	274
IX.2.3. <i>Voilà et d'accord</i> ratifications d'assertion	274
<i>D'accord</i> : configurations d'emploi	274
<i>Voilà</i> confirmation d'assertion	276
Concurrence <i>d'accord/voilà</i> liée au rôle des participants	276
Conclusion	278
IX.2.4. <i>Bien sûr</i> : un marqueur particulier, difficile à manier	280
Description de <i>bien sûr</i>	280
Quand <i>bien sûr</i> se substitue à <i>voilà</i> et <i>d'accord</i>	280
L'usage de <i>bien sûr</i> chez les néerlandophones	282
IX.2.5. Conclusion	283
Des marqueurs distincts	283
De l'assertion à la question : un continuum subtil	283
IX.3. De nouveaux paradigmes de marqueurs d'accord	285
IX.3.1. Les paradigmes de marqueurs d'accord en FLE	285
IX.3.2. Le présentatif <i>voilà</i> entre dans de nouveaux paradigmes	286
<i>Voilà</i> et les marqueurs d'accord superlatifs	287
<i>Voilà</i> et <i>c'est ça</i>	289
<i>Voilà</i> et <i>voici</i> : vrai couple ou faux paradigme ?	291
Un nouveau couple : <i>voilà/là</i>	292
IX.3.3. <i>D'accord</i> et <i>O.K.</i>	294
IX.3.4. Conclusion	295
Différentes familles de marqueurs	295
Conclusion didactique	295
IX.4. L'évaluation de l'enseignant : quels marqueurs d'accord ?	296
IX.4.1. Le <i>feed-back</i> évaluatif : caractéristiques	296
IX.4.2. Les marqueurs d'accord dans l'évaluation ternaire chez les quatre enseignants : une pratique particulière	297
IX.4.3. Les marqueurs d'évaluation ternaire dans le discours des enseignants : analyse linguistique et interactionnelle	299
Le marqueur <i>oui</i>	299
Marqueurs d'évaluation des fausses questions/question référentielles	300
<i>Voilà</i> et <i>d'accord</i> comme évaluation d'une fausse question :	

des valeurs différentes	301
<i>Voilà, d'accord</i> et les marqueurs d'accord superlatifs	303
<i>Voilà</i> et les autres marqueurs	304
Les marqueurs d'évaluation didactique par excellence :	
<i>bien, très bien, c'est (très) bien</i>	305
Conclusion	306
IX.5. Les marqueurs d'accord dans la structuration de l'interaction ..	307
IX.5.1. Quelques définitions : MSC, petits mots, ponctuations	307
Les MSC	307
Les petits mots et ponctuations	308
Caractéristiques distributionnelles	308
IX.5.2. Les marqueurs d'accord ouvrants	312
IX.5.2.1. L'ouvreur <i>voilà</i>	313
<i>Voilà, donc</i> et <i>alors</i>	313
<i>Voilà</i> vs <i>tiens</i> et <i>tu sais</i> : des oppositions éclairantes	314
Valeur propre à <i>voilà</i> d'ouverture	315
IX.5.2.2. Les autres ouvreurs	316
Valeur propre de <i>oui</i> en ouverture	316
D'autres marqueurs d'accord : <i>bien</i> et <i>bon</i>	316
IX.5.3. les marqueurs d'accord clôturants	317
Quels marqueurs ?	317
Une clôture consensuelle	318
Place distributionnelle des MSC d'accord	319
<i>Voilà</i> eureka : un type particulier de MSC clôturant	321
IX.5.4. Les marqueurs d'accord clôturants	
dans le discours des enseignants	322
IX.5.4.1. Typologie fonctionnelle des marqueurs d'accord .	322
IX.5.4.1.1. La clôture simultanée d'un dire et d'un faire ...	323
IX.5.4.1.2. Le cadrage d'un échange simple ou complexe ..	323
Le cadrage en début d'évaluation	323
Le cadrage dans le corps et en fin d'interaction	324
Des marqueurs de clôture spécifiques	
du discours didactique	325
IX.5.4.2. Conclusion	326
IX.5.5. Conclusion sur les MSC d'accord.....	326
Conclusion linguistique	326
Conclusion didactique	326
Conclusion de la troisième partie	329
Conclusion générale	331

Table des figures	336
Index des principales notions	339
Index des auteurs cités	342
<i>Bibliographie</i>	347
Table des matières	364